

Metoder i den begynnende lese og skriveopplæringen

Semesteroppgave PED543

AV

JILL-ANNIE K. NYMAN
Våren 2007

Universitetet i Oslo
Det utdanningsvitenskapelige fakultet
Pedagogisk forskningsinstitutt

SAMMENDRAG:

TEMA OG PROBLEMSTILLING

Grunnleggende lese- og skriveopplæring er kanskje et av de viktigste emnene i skolen. Begynnerlesing slik som læring generelt, stiller krav om at en må ta utgangspunkt i problemstillinger blant annet knyttet til motivasjon, tempo og læreforutsetninger. I dag vet vi at en mislykket lesestart kan få negative følger ikke bare med hensyn til begynnerlesingen, men også når det gjelder leselyst og senere lese- og skriveferdigheter (Haugstad, 2004). Det fremheves sterkt i læreplanen for grunnskolen (L97) at en bør fokusere på språklige ferdigheter og språklig bevissthet/språklig oppmerksomhet. For elever i 1. klasse er det nevnt under avsnittet "Lytt og tale": "...eksperimentere med ord, lyder, rim og rytme, bruke ellinger,...gjette gåter og fortelle vitser...". Under avsnittet "Lytt og tale" for 2. klasse står det: "Leke og lære gjennom lek med ord, gjette gåter og lære noen ordtak" (Haugstad, 2004). Etter læreplanen for L97 er det i 2. klassetrinn at elevene får systematisk bokstavopplæring. Men med innføringen av kunnskapsløftet høst 2006 er det satt fokus på å utvikle grunnleggende ferdigheter, og innført lese- og skriveopplæring allerede fra første klasse.

Skolen har en stadig viktigere oppgave i det å sikre at alle elevene utvikler tilfredsstillende lese- og skriveferdigheter. Nesten all læring i skolen bygger på at en kan lese og skrive. I dag vet vi at mislykket lesestart kan få negative følger for den enkelte, både i forhold til motivasjon, selvtillitt og troen på egne evner. Vi vet at dysleksi er genetisk betinget, men også at det er god effekt av pedagogiske tiltak dersom disse tiltakene er tilpasset elevenes evner og forutsetninger. Forskning viser at språklig bevissthet i førskolealderen og

tidlig skolealder er svært viktig om en skal forebygge lese- og skrivevansker i skolen. Derav problemstillingen:

Hvilke metoder er anbefalt å bruke i den tidlige lese- og skriveopplæringen for å forebygge at elever som er disponert for spesifikke lese- og skrivevansker, også kalt dysleksi, skal slippe faglig tilkortkomning og sviktende skolemotivasjon?

METODE

For å besvare problemstillingen har jeg valgt en teoretisk innfallsvinkel som i hovedsak er basert på et litteraturstudium. Jeg vil belyse relevant teori på området og gjennom problemstillingen drøfte denne teorien. Det sentrale er å belyse hvilke metoder i førskolealder og begynneropplæringen som har betydning hvis en skal forebygge lese- og skrivevansker, og hvilke andre faktorer som er av betydning om en skal lykkes med denne opplæringen.

KILDER

Fremstillingene og vurderingene i oppgaven bygger på original litteratur, supplert med et utvalg sekundære kilder. Bente Hagtvatn står sentralt i forhold til førspåklig bevissthet, mens Høien og Lundberg, Jørgen Frost, Odd Haugstad, Carol Santa og M.Pressley er sentrale i begynneropplæringen. Fremstillingen er også basert på pedagogiske artikler og tidsskrifter, kartleggingsverktøy og skolepolitiske dokumenter. Det meste av litteratur er hentet fra fagområdet pedagogikk og psykologi.

HOVEDKONKLUSJONER

Et gjennomgangstema i oppgaven er å tilpasse undervisningen til hver enkelt, der førspråklige bevissthetsaktiviteter og

lesemetoder i begynneropplæringen er sentrale. Læreren spiller en nøkkelrolle her. Det blir viktig å tilpasse undervisningen til elevenes interesser, og skape motivasjon for læring. Tidlig identifisering og tidlig hjelp er viktig for å unngå at avstanden mellom barn øker med alderen, og hindre en negativ holdning til skolen og dårlig selvbilde. Det hersker sterk tro på de tidlige årenes forebyggende muligheter, og er svært viktig om en skal forebygge lese- og skrivevansker i skolen (Hagtvet, 2002). Siden elevene har forskjellige forutsetninger blir det viktig at undervisningen tar utgangspunkt i flere metodiske tilnærmingsmåter. Lydmetoden og helordsmetoden er to av de mest kjente lesemetodene i norsk skole, også kalt syntetisk og analytisk metode. Forskningen peker i retning av at kombinerte metoder hvor en tar utgangspunkt i språkets lydsyntese, er å foretrekke i begynnerlesingen (Haugstad, 2004). Pressley (1998) argumenterer for en balansert leseopplæring der lærerne benytter seg av en helhetlig lesepedagogikk parallelt med opplæring av avkodingsferdigheter for elever som sliter med lesing.

Det finnes mange ulike oppfatninger om hva som bør vektlegges i begynnerundervisningen og hvordan hjelpen skal organiseres. Reading Recovery synes å være et av de programmene med tilpasset lese- og skriveopplæring som støtter seg til flest dokumenterte effektstudier (Pinell (1989), Iversen og Tunmer (1993) i Pressley, 1998). Programmet legger vekt på aktiviteter som forskning har vist at styrker bokstavkunnskap, bokstav til lyd forbindelser, automatisering av enkeltord, leseflyt, skriveferdigheter og leseforståelse. Nyere forskning viser også at en til en undervisning i korte økter ofte gir best resultat for elever med lese- og skrivevansker. En kvalitativ studie gjort ved Lesesenteret viser at å ha tro på egen mestring, gir positive resultater for elever med alvorlig grad av dysleksi. Det handler også om må skape meningsfylte

lesesituasjoner som elevene opplever som viktige og verdifulle. Samtidig må læreren arbeide for å utvikle et "støttende og aktivt undervisningsmiljø".

INNHALDSFORTEGNELSE

Innledning:

Tema	s.1
Bakgrunn for tema	s.2
Problemstilling	s.2
Avgrensning	s.3
Metode og oppbygging av oppgaven	s.3

KAPITTEL 1: HVA ER DYSLEKSI ELLER SPESIFIKKE LESE- OG SKRIVEVANSKER?

1	Innledning	s.5
1.1	Hva er dysleksi?	s.5
1.1.1	Subgrupper av dysleksi	s.6
1.2	Kjennetegn på dysleksi	s.7
1.2.1	Avkodingsvansker, et hovedkjennetegn	s.8
1.2.2	Rettskrivingsvansker, et annet hovedkjennetegn	s.9
1.3	Avkodingsstrategier	s.9
1.4	Typiske symptomer på lese- og skrivevansker i følge Elvemo	s.11
1.5	Arv og miljø	s.12
1.6	Årsaker til økte lesevansker i skolen	s.13
1.7	Prognoser for elever med dysleksi	s.14
1.8	Oppsummering	s.14

KAPITTEL 2: GRUNNLEGGENDE LESE- OG SKRIVEOPPLÆRING

2	Innledning	s.16
2.1	Definisjon av begrepet lesing	s.16
2.2	Leseutviklingen	s.17
2.2.1	Pseudolesing	s.17
2.2.2	Logografisk lesing	s.18
2.2.3	Alfabetisk/fonemiske fasen	s.18
2.2.4	Ortografiske fasen	s.19
2.3	Skrivingens utvikling	s.19

2.4	Læreforutsetninger	s.20
2.5	Bokstavkunnskap	s.21
2.6	Fonologisk bevissthet	s.21
2.7	Morfologisk bevissthet	s.22
2.8	Læringsbetingelser for vekst og utvikling	s.23
2.9	Organisering i klasserommet	s.24
2.10	Oppsummering	s.24

KAPITTEL 3: SPRÅKLIGE BEVISSTHETSAKTIVITETER I FØRSKOLEALDER

3	Innledning	s.26
3.1	Språklig bevissthet	s.27
3.2	Å utforske tale og skriftspråket	s.27
3.3	Barnehagens rolle	s.28
3.4	Gode vaner og holdninger	s.29
3.5	Lesestunder	s.29
3.6	Oppmerksomhet mot skriftspråket	s.30
3.7	Foreldresamtaler med barna	s.31
3.8	Språkets form	s.32
3.9	Eksempler på språkleker - Jørgen Frost	s.32
3.9.1	Rimleker	s.33
3.9.2	Stavelser	s.34
3.10	Oppsummering	s.35

KAPITTEL 4: METODER I BEGYNNEROPPLÆRINGEN

4	Innledning	s.36
4.1	Tidlig identifisering og tidlig hjelp	s.36
4.2	Lesemetodiske tilnæringsmåter	s.37
4.3	Syntetisk metoden/ lydmetoden	s.37
4.4	Analytiske metode/ helordsmetoden	s.38
4.5	Balansert leseopplæring	s.39
4.6	Helhetslesing	s.41
4.7	Skolens rutiner	s.43
4.8	Ringeriksmaterialet	s.44
4.9	Organiseringen i klasserommet	s.45

4.10	Spesielle lesestimuleringsprogram	s.46
4.11	Reading Recovery	s.47
4.12	Early Steps	s.50
4.13	Ny start	s.51
4.14	Kvalifikasjonskrav	s.52
4.15	Med og motvindsfaktorer	s.53
4.16	Oppsummering	s.54

KAPITTEL 5: MOTIVASJON OG MESTRING

5	Innledning	s.55
5.1	Tro på egen mestring	s.55
5.2	Innholdets betydning som motiverende og styrende faktor	s.56
5.3	Motivasjon	s.56
5.4	Kartlegging av elevens motivasjon	s.57
5.5	Motivasjon i praksis - tiltak i forhold til indre og ytre motivasjon	s.58
5.6	Metakognisjon	s.59
5.7	Modellering	s.60
5.7	Lærerens betydning for et godt klassemiljø	s.61
5.9	Skole- hjem samarbeid	s.61
5.10	Oppsummering	s.63

KAPITTEL 6: DRØFTING OG SAMMENDRAG

6	Innledning	s.64
6.1	Effekten av tidlig forebygging	s.64
6.2	Fonologisk bevissthet	s.65
6.3	Morfologisk bevissthet	s.66
6.4	Begynnerlesing	s.67
6.5	Metoder i begynneropplæringen	s.68
6.6	Problemer i evaluering av pedagogiske tiltak	s.69
6.7	Sammendrag	

LITTERATURLISTE	s.73
------------------------	------

INNLEDNING

Tema

Tema for oppgaven er lese- og skrivevansker. Opplæring i lesing og skriving hører til skolens viktigste oppgave. Nesten all læring i skolen bygger på at en kan lese og skrive. Samtidig er det stadig større krav til lese-og skriveferdigheter i samfunnet for øvrig. Uten en god skolegang blir det for mange vanskelig å skaffe seg en relevant jobb senere i livet. En regner med at ca 10 % av den norske befolkningen har lese- og skrivevansker i større eller mindre grad. 2 til 3 % av befolkningen er det vi kaller dyslektikere (Høien og Lundberg, 2002). Så elevenes forutsetninger for å tilegne seg disse ferdighetene variere. For noen går denne prosessen nesten av seg selv, mens andre må slite hardt til tross for evnemessige forutsetninger. Det er forsket mye på lese- og skrivevansker de siste 30 årene, og det finnes mye litteratur på området. Er det noe forskningen er enige i så er det at tidlig hjelp er viktig (Hagtvedt, 2002).

Bakgrunn for valg av tema

Jeg har valgt å skrive om lese- og skrivevansker fordi det er et tema som interesserer meg. I tillegg jobber jeg nå i PP-tjenesten, og ser betydningen av å fordype meg innenfor feltet. Lese- og skrivevansker er en problematikk som vi ofte møte på i skolen, og som vi veileder lærere og foreldre i forhold til. Et høyst aktuelt tema. En betydelig del av elevenes læringsaktiviteter på skolen forutsetter lese- og skriveferdigheter. Ofte er det vanskelig for skolen å tilpasse opplæringen slik at den lese-og skrivesvake eleven får et tilpasset og likeverdig skoletilbud. Læreplanen stiller læreren overfor store utfordringer når det gjelder å løse de pedagogisk/metodiske utfordringer i forbindelse med begynnerlesingen. I læreplanen foreligger det ingen

anvisninger på hvordan elevene skal lære å lese. Det blir ofte opp til læreren å finne de metodene som er viktige for å realisere målene. På begynnelsen av 1990-tallet har vi også sett en svekkelse i lærerutdanningen når det gjaldt "Grunnleggende lese- og skriveopplæring" og emnet "Lese og skrivevansker". Det er gledelig å registrere at Stortinget har vedtatt styrking av emnet "Grunnleggende lese- og skrive- og matematikkopplæring" i læreplanen for norsk lærerutdanning som er blitt iverksatt fra høsten 2003. I tillegg leser vi nå mindre enn før, og vi har en stor utfordring: Hvordan gjenskape lysten til å lese? (Haugestad, 2004). Lesing blir gøy dersom en treffer leseren på sitt nivå med et tilpasset lesemateriell, både innholdsmessig og leseteknisk. Å oppnå en funksjonell leseferdighet vil være viktig for selvbildet og motivasjon for videre læring. Tidlig identifisering og tidlig hjelp er viktig for å unngå at avstanden mellom barn øker med alderen. Tidlig hjelp kan også være med på å hindre negativ overføringsverdi til andre fag, negativ holdning til skolen og ikke minst troen på egen læreevne (Hagtvet, 2002). Vi vet at dysleksi er genetisk betinget men også at det er god effekt av pedagogiske tiltak dersom disse tiltakene er tilpasset elevenes evner og forutsetninger (Høien og Lundberg, 2002). Derfor er det interessant hva skolen som system kan gjøre for å bedre lese- og skriveopplæringen for alle elever, og som de elever spesielt med forutsetninger for å utvikle dysleksi vil profittere ekstra godt på.

Problemstilling:

Hvilke metoder er anbefalt å bruke i den tidlige lese- og skriveopplæringen for å forebygg at elever som er disponert for spesifikke lese- og skrivevansker, også kalt dysleksi, skal slippe å oppleve faglig tilkortkomning og sviktende skolemotivasjon?

Avgrensning

Det er ulike årsaker til at barn har vansker med lese- og skriveopplæringen. Jeg velger å konsentrere meg om de barna som sliter med lese- og skriveopplæringen til tross for evnemessige forutsetninger. Det er de barna som ofte senere på skolen får det vi kaller spesifikke lese- og skrivevansker, eller dysleksi. Det er da en diskrepans mellom elevenes evnenivå og lese og skriveferdighetene.

Metode og oppbygging av oppgaven

For å svare på problemstillingen har jeg valgt en teoretisk innfallsvinkel. Jeg skal forsøke å besvare problemstillingen gjennom å belyse relevant litteratur på området. Det eksistere mye relevant litteratur på området, og jeg skal prøve å dokumentere min faglige kunnskap og innsikt gjennom å belyse problemstillingen, og drøfte litteratur på området. For å kunne gjennomføre en forsvarlig lese- og skriveopplæring er det helt avgjørende at lærere har kompetanse i forhold til lese- og skrivevansker. I kapittel 1 kommer jeg derfor inn hva lese- og skrivevansker er, kjennetegn, strategier for avkoding og symptomer som en kan se etter. I kapittel 2 tar jeg for meg stadiene i lese- og skriveutviklingen og hvilke faktorer som er av betydning for å lykkes med begynneropplæringen. I kapittel 3 beskriver jeg ulike førspråklige aktiviteter som foreldre og barnehagepersonell kan gjøre sammen med barna for å fremme språklig bevissthet. Dette for at overgangen fra barnehage til skole blir mykest mulig. Det finnes mye forskning som bekrefter at tidlig hjelp kan være god og effektiv hjelp. Videre i kapittel 4 kommer jeg inn på metoder i begynneropplæringen der det blir anbefalt å ta i bruk elementer fra både lyd og helordsmetoden. For å kartlegge elever i risikozonen, presentere jeg deltester fra ringeriksmaterialet som er ment som et idemateriell for læreren. Samtidig er tilrettelegging av klasserommet av

vesentlig betydning for å fremme utvikling og tilpasning til hver enkelt. Spesielle lesestimuleringsprogram blir beskrevet, der Reading recovery synes å være det programmet med tilpasset lese- og skriveopplæring som støtter seg til flest dokumenterte effektstudier. I kapittel 5 fremmer jeg betydningen av motivasjon og mestring, der et støttende undervisningsmiljø og godt foreldre-hjem samarbeid er sentrale komponenter i opplæringen. Til slutt i oppgaven, kapittel 6, ønsker jeg å gi en kort oppsummering av forskning som er gjort på området fra førskolealder til begynnerstadiet.

KAPITTEL 1: HVA ER DYSLEKSI ELLER SPESIFIKKE LESE OG SKRIVEVANSKER?

1 Innledning

Både lærere og foresatte lurere ofte på hva som kjennetegner elever med dysleksi, hvor mange elever som har det, årsaken og hvilken prognose disse elevene har i forhold til det å utvikle gode lese- og skriveferdigheter. Disse punktene er viktige å vite noe om hvis en skal forstå hva disse elevene sliter med. Men det viktigste er allikevel hva som kan gjøres fra foreldrenes og lærernes side for både å motivere disse elevene og hjelpe dem til å utvikle optimale lese- og skriveferdigheter.

Betegnelser som ordblindhet, spesifikke lese- og skrivevansker og dysleksi blir brukt i forbindelse med elever som har vansker med å lære seg lese- og skrivekunsten (Lindbäck, S.O, 2003). Jeg vil benytte betegnelsen spesifikke lese- og skrivevansker eller dysleksi for elever som har så store problemer med å lære seg å lese og skrive at det må iverksettes særskilte tiltak for å kunne gi disse elevene et forsvarlig opplæringstilbud. Derfor vil disse to begrepene bli brukt om hverandre i oppgaven. Ordblindhet er en betegnelse som er lite brukt i dag.

1.1 Hva er dysleksi?

Etter mange års forskning er det nå sterk enighet om at dyslektikerens grunnproblem i lesing er å tilegne seg effektiv ordavkodningsferdighet. De klarer ikke å lære nøyaktig, rask og automatisert avkoding av enkeltord så godt som andre. Derfor har de vel så store vansker med å lese enkeltord som sammenhengende tekst. Dyslektikere har primært et avkodingsproblem – de problemene de har med leseforståelse er i hovedsak et resultat dette (Klinkenberg, S.E m.fl, 2001).

Jeg velger å ta utgangspunkt i Høiens og Lundberg definisjon (Høien og Lundberg, 1997), som lyder:

"Dysleksi er en forstyrrelse i visse språklige funksjoner som er viktige for å kunne utnytte skriftens prinsipper ved koding av språket. Forstyrrelsen gir seg i første omgang til kjenne som vansker med å oppnå automatisert ordavkoding ved lesing. Forstyrrelsen kommer også tydelig fram i dårlig rettskriving. Den dyslektiske forstyrrelsen går som regel igjen i familien, og man kan anta at en genetisk disposisjon ligger til grunn. Karakteristisk for dysleksi er også at forstyrrelsen er vedvarende. Selv om lesingen etter hvert kan bli akseptabel, vedvarer som oftest rettskrivingsvanskene. Ved mer grundig kartlegging av de fonologiske ferdighetene finner en at svikten på dette området også ofte vedvarer i voksenalder".

I følge denne definisjonen kan vi finne dysleksi på alle intelligensnivåer, både blant høyt og lavt begavede personer (Høien og Lundberg, 2002). Det finnes høyt begavede personer med dysleksi og lavt begavede personer med god avkodingsferdighet. Elever med lav evnemessig utrustning, sensoriske handikap eller emosjonelle forstyrrelser kan også ha dysleksi (ibid). I den nye logoshåndboken til T. Høien (2006) er dysleksi definert ut fra følgende tre kriterier: dårlig ordavkoding, fonologiske vansker og normal lytteforståelse. Dårlig ordavkoding kan gi seg utslag i mange lesefeil (spesielt irregulære ord) og lang reaksjonstid. De fonologiske vanskene gjør det vanskelig å lese nonord. Normal lytteforståelse gjør seg spesielt gjeldende i den tidlige leseutviklingen. Men senere kan mangel på leseerfaring føre til mangelfullt ordforråd og begrensede erfaringer, noe som gir seg utslag i dårlig lytteforståelse hos eldre dyslektikere. En forutsetning for å klassifisere avkodingsvanskene som dysleksi, er at lesevanskene ikke

skyldes mangelfull leseopplæring. Noe som i praksis er vanskelig å dokumentere (Høien, 2006).

1.1.1 Subgrupper av dysleksi

Innen leseforskningen rår det uenighet om hvorvidt det finnes ulike subgrupper av dysleksi. Det er gjort en del forsøk på å gruppere dyslektikere i mer homogene grupper, herunder auditiv dysleksi, visuell dysleksi og audiovisuell dysleksi, bare for å nevne noen. Men mangel på teoretisk underbyggelse er en betydelig svakhet ved de forsøkene som er gjort på undergruppering av dysleksi (Høien og Lundberg, 2002). En fransk studie konkluderer med to subgrupper av dysleksi: fonologisk dysleksi og visuell dysleksi. Ved visuell dysleksi er svikten spesifikt forbundet med visuell-ortografiske vansker, selv om en ikke kan påvise svikt på det fonologiske området (Jacksen og Coltheart (2001) i Høien, 2006). En diagnostisering av dysleksi med LOGOS vil avsløre om leseren har visuell-ortografiske vansker. Jeg går ikke noe nærmere inn på denne inndelingen, da jeg er usikker på anerkjennelsen av denne inndelingen.

Jeg har valgt å fokusere på de elevene som har store lese og skrivevansker til tross for evnemessige forutsetninger. Fokuset vil være elever med fonologiske vansker, og hvilke tiltak som er viktige for at disse elevene skal oppleve størst mulig mestring.

1.2 Kjennetegn på dysleksi:

Stiftelsen Dysleksiforskning 1997 har skissert noen kjennetegn ved dysleksi (KOAP, 1997):

- ❖ Dysleksi kjennetegnes ved at personen har hatt og /eller har alvorlige avkodingsvansker
- ❖ Avkodingsvanskene gjør seg som regel gjeldende allerede i begynnende leseopplæring

- ❖ Vansker med avkoding av ukjente ord og nonord gjør seg spesielt gjeldende. Slike vansker vedvarer ofte
- ❖ Avkodingsprosessen er ikke automatisert og tar lang tid. Det samme gjør seg også gjeldende ved tekstlesing
- ❖ Dyslektiske avkodingsvansker fører som regel til vansker med leseforståelsen
- ❖ Dysleksi er som regel forbundet med skrivevansker, og da spesielt store rettskrivingsvansker
- ❖ Dysleksi er forbundet med spesifikke og vedvarende fonologiske vansker

1.2.1 Avkodingsvansker, et hovedkjennetegn

Lesing er som nevnt, en sammensatt ferdighet som bygger på en rekke avkodings- og forståelsesprosesser. Avkoding gjør leseren i stand til å gjenkjenne, uttale og få adgang til ordets mening. Ferdighet i ordavkodingen bygges opp over tid. Hver gang leseren møter et bestemt ord, styrkes minnebildet for ordet. Etter hvert kan ordet gjenkjennes hurtig og sikkert. Ordavkodingen blir automatisert, og kognitive ressurser kan frigjøres til forståelsesprosessen.

Leseforståelse derimot, refererer til høyerer kognitive prosesser som gjør det mulig for leseren å hente ut mening av teksten, reflektere over den og trekke slutninger.

Leseforståelsen kan ikke automatiseres, den krever både oppmerksomhet og kognitive ressurser dersom resultatet skal bli tilfredsstillende (Winner, Mayringer og Landerl (1998) i Høien og Lundberg, 2002).

Forskning har påvist at presis og automatisert ordavkoding er en nødvendig forutsetning for god leseferdighet (Adams, 1998). Svikt i ordavkodingen vil derfor hindre leseforståelsen. På den annen side kan god leseforståelse understøtte avkodingsprosessen, særlig hos yngre barn. Avkoding og forståelse blir derfor to sentrale delferdigheter som leseprosessen bygger på, og som begge er nødvendige.

1.2.2 Rettskrivingsvasker, et annet hovedkjennetegn

Vanskene kan vise seg i forbindelse med bokstavlæring, ved at det er vanskelig å lære bokstavene, skille dem fra hverandre, huske bokstavnavn og bokstavlyder eller forme bokstavene. For noen kan det i stedet eller i tillegg være vanskelig å lære det alfabetiske prinsipp (å knekke den alfabetiske koden), det vil si å oppdage/erfare/forstå at bokstavene forestiller språklyder i talte ord. Først når den alfabetiske koden knekkes, kan vi snakke om en funksjonell bokstavlæring. Denne grunnleggende og funksjonelle bokstavkunnskapen er av betydning for å lære seg både å lese og skrive. Ellers kan det være vanskelig å komme i gang med skrivingen. En vet ikke hva en skal skrive, finner ikke ord eller setter sammen ordene i en setning på feil måte (feil syntaks). Det kan være problematisk både å disponere, strukturere og presentere stoffet. Dermed kan det bli vanskelig å uttrykke seg skriftlig på en måte som gjør at leseren forstår budskapet og sammenhengen i skriveproduktet. Personer med skrivevansker får dermed ofte ikke formidlet det de kan og vil gjennom skriftlig kommunikasjon (Lesesenteret.no).

1.3 Avkodingsstrategier

Forskjellige strategier kan benyttes ved avkodingen av ord, avhengig av om ordet opptrer alene eller i en kontekst. Dersom ordet opptrer alene er det primært to strategier som tas i bruk ved ordavkodingen: Den ortografiske strategi og den fonologiske strategi. Opptrer ordet i kontekst, kan leseren også benytte de holdepunkter som teksten gir. Men de to nevnte strategiene spiller den viktigste rollen for avkodingsresultatet (Høien og Lundberg, 2002).

Den ortografiske strategi gjør det mulig for leseren å avkode ord umiddelbart, det vil si å gå direkte fra ordets grafemiske representasjonsform (ordets bokstavsekvens) til ordets

fonologi og mening. "Ortografi" refererer til ordets stavemåte, mens "fonologi" refererer til ordets lydmessige representasjonsform. Forutsetningen for ortografisk lesing er at leseren har sett ordet en rekke ganger og dermed fått etablert en ortografisk identitet for ordet i langtidsmminnet. Med ortografisk identitet mener en det indre abstrakte bildet av ordets stavemåte. Sikker bokstavkunnskap blir derfor en nødvendig forutsetning om leseren skal tilegne seg den ortografiske strategi. Denne strategien omtales også som den direkte veis strategi (Høien og Lundberg, 2002).

Den fonologiske strategi behøves når leseren skal avkode et ukjent ord eller et nonord. Ved fonologisk lesing blir ordet avkodet ved å ta utgangspunkt i mindre bokstavsegmenter. Disse segmentene blir omkodet lydmessig, og lydene blir bundet sammen til en lydmessig helhet som gir holdepunkter for korrekt gjenkjenning av ordet.

Den ortografiske og fonologiske strategi, avkodingsstrategiene, kan benyttes uavhengig av om stimulusordet opptrer alene eller i en kontekst. Opptrer ordet i en kontekst, vil avkodingen også kunne støttes av de semantiske, syntaktiske og pragmatiske holdepunkter som konteksten gir. De semantiske holdepunkter er de ledetråder som selve innholdet i teksten gir leseren. Forskning viser at elever som har tilegnet seg sikker avkodingsferdighet, i liten grad benytter seg av semantiske holdepunkter under ordavkodingen. Det er derimot vanlig at lesesvake elever må ta i bruk semantiske holdepunkter for å kompensere for sviktende ortografiske eller fonologiske ferdigheter. De syntaktiske holdepunkter gir leseren rettledning om hvilke type ord (substantiv, verb, konjunksjon og så videre) som passer inn på et bestemt sted i teksten. De pragmatiske holdepunkter er de ledetråder som den ikke-språklige kontekst gir leseren, for

eksempel bilder, forhåndsinformasjoner og så videre (Høien og Lundberg, 2002).

1.4 Typiske symptomer på lese- og skrivevansker i følge Elvemo

Ett av de første problemene som man oppdager, er gjerne vansker med å lære seg bokstaver og lyder. Noen blander sammen bokstaver som ligner hverandre i form, for eksempel p-b-d, m-n, u-v, i-j. Andre får vansker med å skille fra hverandre lyder som klinger nokså like, for eksempel: k-g, t-d, p-b, f-v, i-y, m-n. Disse vanskene kommer til uttrykk både i lesning og i rettskriving, ofte mest i rettskriving fordi det er en gjenkallings-prosess som er vanskeligere enn lesning, som er en gjenkjenningsprosess (Elvemo, 2002).

Et annet problem som oppstår etter hvert, er vanskene med å dele opp ord i mindre enheter, for eksempel fra ord til stavelse, fra stavelse til lyd. På en måte ser det ut til at mange lese- og skrivesvake ikke skjønner at ord kan deles opp. De er med andre ord ikke språklig oppmerksomme på dette. Er man ikke i stand til å dele opp ordene i mindre enheter, blir også mulighetene til å binde sammen lydene til hele ord også minimale. M-O-R blir da ikke MOR, men noe uforståelig. Etter hvert oppstår gjerne problemer med å lese hele ordbilder selv om disse er relativt korte, for eksempel DEN, MED, HAR og lignende. Noen snur rekkefølgen av bokstaver og lyder i ordene, for eksempel: FAR-FRA, DEM-MED, DEN-NED, SOL-SLO-LOS og lignende. Dette kalles for sekvensforvekslinger eller reversaler (Elvemo, 2002).

Ord som består av opphopning av konsonanter eller opphopning av vokaler (difftonger), er ofte vanskelige for de fleste lese- og skrivesvake. Eksempel på slike ord er: KRUTT som kan ses skrevet som KT, KRT KUT og lignende. HAUG kan bli HG, HAG, HØG og så videre. De som ikke er i stand til å lese hele ord,

skriver ofte veldig lydrett. Eksempel: JEG HOPPER PÅ SKI blir ofte JÆI HÅPER PÅ SI. Når man har vansker med å skille lyder som klangmessig ligner hverandre, blir ofte rettskrivingen skadelidende. Det er ikke uvanlig at GUTT blir KUD, KATT blir KAD, GAT eller GAD og lignende.

Lesingen foregår vanligvis meget langsomt, ofte en blanding av lydering, bokstavering og helordslesning. Innholdsoppfatningen blir som oftest svært mangelfull, da mesteparten av den psykiske energien går med til å binde lyder sammen til ord (Elvemo, 2002). Symptomer på vansker generelt kan være at personen strever med å lese isolerte ord, leser mye feil, gjetter feil, leser svært sent, leser monotont og teknisk og/eller har vansker med å forstå både ord, setninger, budskap og sammenhenger i teksten. Symptomene kommer spesielt til syne ved lesing av ukjente tekster. Et annet symptom på vansker kan også være at leseren fortsetter å lese ord som går igjen i teksten, som om han/hun ikke har sett/lest ordet tidligere (Lesesenteret.no).

De kategoriene som jeg har beskrevet over, forekommer i ulik grad og ulik mengde hos lese- og skrivesvake. Noen sliter med alle disse problemene samtidig, men heldigvis, de fleste har bare noen av dem. Ved hjelp av diagnostisk lese- og skriveprøve, kan en finne ut hvilke symptomer som forekommer i sterkest grad hos det enkelte barn og den enkelte elev (Elvemo, 2002).

1.5 Arv og miljø

Det er vanskelig å fastslå en grunnleggende årsaksfaktor til lese- og skrivevansker. Årsaksforklaringene kan være knyttet til både arv og miljøforhold. I skolen har fokus i forhold til skoleelever mer vært rettet mot individuelt forankrede årsaksforklaringer, og i mindre grad mot de ytre

læringsmessige betingelsene. Men det er ingen tvil om at gunstige undervisningsmessige og sosiale forhold er av stor betydning for tilegnelsen av lese- og skriveferdigheter, samt at disse betingelsene kan virke forebyggende. Derfor er det viktig å komme tidlig i gang, og aller helst være bevisst på språket og språklyder allerede i førskolealderen. Både foreldre og barnehager kan ha stor innflytelse på barnas lese- og skriveutvikling viser forskning (Lindbäk, S.O, 2003). En rekke forskere har helt siden århundreskiftet slått fast at det er overhyppighet av dysleksi i enkelte familier, C.J Thomas, 1905, Rønne, 1936, Skydsgaard, 1942, Hallgren, 1950. Rutter m.fl (1970) hevder at mer enn en fjerdedel av dyslektikere har foreldre eller søsken med dysleksi. Det er viktig å understreke at en ikke arver dysleksi, men disposisjoner for dysleksi. Disse ulike genetiske disposisjonene avhenger av miljøfaktorene. Det er mye som kan gjøres for å tilrettelegge for optimale læringsmuligheter. En genetisk disposisjon for dysleksi trenger ikke å bety at det foreligger noe "unormalt" nevrologisk sett, men kan i noen tilfeller skyldes en genetisk defekt som innebærer at hjernen utvikles noe annerledes (Høien, 2006).

1.6 Årsaker til økte lesevansker i skolen:

De moderne tenkniske hjelpemidlene i vår tid krever større leseferdighet enn i tidligere tidsperioder. Dette medfører gjerne at flere elever oppleves som lesesvake. Men manglende innsikt hos lærerne når det gjelder bruken av grunnleggende lesemetoder og forståelsen av opplæringne for elever med spesifikke vansker kan man ikke se bort fra lenger. Ferdighetene på disse områdene må styrkes betraktelig både i utdannelsen av førskole- og allmennlærere. I tillegg har mange av de moderne lesemetodene lagt for liten vekt på de grunnleggende øvelsene i lydlære.

En rekke nevrologiske faktorer forårsaker lesevansker. Ikke minst vekt skal man tillegge betydningen av hvilken hjernehalvdel som er dominant hos den enkelte person.

Ikke minst er det et problem at foreldre nå til dags bruker mindre tid på å gi egne barn ferdigheter i språk generelt og i lesing spesielt enn i tidligere tider. Psykologiske faktorer, blant annet knyttet til de raske endringer i livssituasjoner, har nok også en negativ innvirkning på leseervervelsen. Ofte fører slike forhold til sterkt redusert konsentrasjon hos det enkelte barn. Før avsatte foreldre atskillig mer tid til de små enn nå både når det gjaldt å fortelle selv og å lytte til barnas egne beretninger (Elvemo, 2002).

1.7 Prognosen for elever med dysleksi

Det positive budskapet er at de aller fleste elevene kan lære å lese dersom de får et tidlig, vel tilrettelagt undervisningsopplegg (Vellutine m.fl (1996) i Høien og Lundberg, 2002). Gjennom planlagt og systematisk trening kan man ved bruk av riktig metode nå langt i å utvikle gode lese-, skrive-, tale- og språkferdigheter hos dyslektikere (Elvemo, 2002). Forskning viser at tiltak som fremmer fonemisk bevissthet, bokstavkunnskap og språklige ferdigheter blant førskolebarn, i stor grad forebygger lesevansker i begynnerundervisningen (Høien, 2006). Hvilke metoder som kan benyttes i den tidlige lese- og skriveopplæringne kommer jeg tilbake til i kapittel 3 og 4.

1.8 Oppsummering

For at barna skal få den rette stimuleringen i forhold til lese- og skriveopplæringen, er det svært viktig at skolen og lærerne har gode nok kunnskaper om hva hva det vil si å ha lese- og skrivevansker. På den måten øker forståelsen for den betydningen som det pedagogiske opplegget i skolen har. Men

skal en forebygge startproblemer i den begynnende lese- og skriveopplæringen er det viktig at foreldre og barnehager vektlegger betydningen av språklig bevissthet allerede i førskolealderen, noe jeg kommer tilbake til i kapittel 3. I neste kapittel kommer jeg inn på de ulike stadiene i lese- og skriveutviklingen, og betydningen av fonologisk og morfologiske bevissthet, bokstavkunnskap og språklige ferdigheter i begynneropplæringen.

KAPITTEL 2: GRUNNLEGGENDE LESE- OG SKRIVEOPPLÆRING

2 Innledning

Utvikling av leseevnen er en kompleks læringsaktivitet som innbefatter mange ferdigheter på ulike nivåer. Lesingens utvikling er en trinnvis prosess. I dette kapitlet tar jeg for meg de ulike stadiene i leseutviklingen og bevisstheten rundt skrift. For å gi en god lese- og skriveopplæring er det nødvendig å ha gode kunnskaper om disse prosessene. Videre i kapitlet sier jeg noe om læreforutsetninger, og hvilke komponenter som er viktige hvis en skal lykkes med opplæringen. Blant annet er en viktig forutsetning for å lære å lese at en kan forbinde bokstavtegn med bokstavlyd. Organiseringen i klasserommet og en entusiastisk og flink lærer som stimulerer til språklig utfoldelse er også sentralt for en vellykket begynneropplæring. Men først ønsker jeg å gi en kort beskrivelse av hva lesing er, og hvilke komponenter som inngår i lesingen.

2.1 Definisjon av begrepet lesing

Lesing består både av en meningskomponent (språkkomponent) og en teknisk komponent. En vanlig definisjon er å se på lesing som et produkt av en teknisk og en språkkomponent.

Lesing = teknisk × forståelse

Disse to faktorene er nært sammenvevd og kan ikke løsrives fra hverandre. Den tekniske utfordringen handler om: bokstav/bokstavlydlæring, sammentrekning av bokstavlyder til ord og kunne forstå det som leses. Elevene må likevel selv på de første steg i den alfabetisk/fonomiske fasen forstå de ordene som skal leses. Det bør ikke være noen motsetning mellom den tekniske- og forståelsesdelen i definisjonen (Haugstad, 2004).

Det nye i følge Høien, 2006, er å se på lesing som:

$$\text{Avkoding} \times \text{forståelse} + \text{leseflyt} = \text{lesing}$$

Leseflyt er et av de nye nivåene i modellen. Karakteristisk for elever på dette nivået er at de har ikke bare kunnskap om ordavkodingen, men også syntaktisk og semantisk kunnskap på setningsnivå. Altså om flyten og intonasjonen i lesingen er god, samt antall leste ord i minuttet. *Avkoding* refererer til den rent tekniske siden ved lesing, hvordan gjøre bokstaver (grafem) om til lyder (fonem). *Forståelse* refererer til evnen til å hente mening ut av en tekst, reflektere over den og trekke slutninger på grunnlag av den. Denne prosessen stiller større krav til intellektuelle ressurser enn avkodingen (Høien, 2006).

2.2 Leseutviklingen

Lesingens utvikling er en trinnvis prosess. Det kan være et langt skritt fra å teknisk være i stand til å lese et enkelt ord til man leser med full meningsoppfatning. Det er ofte en lang vei å gå før lesingen blir en funksjonell ferdighet. Høien og Lundberg inndeler lesingens utvikling i 4 hovedfaser: Pseudolesing, logografisk lesing, alfabetisk/fonologisk lesing og ortografisk lesing (Høien og Lundberg, 2002). Denne modellen støttes av Friths (80) i Høien og Lundberg, 2002.

2.2.1 Pseudolesing

Pseudolesing regnes av mange som det første steg i lesingens utvikling. Det kan se ut som om barnet leser, men det er mer et spørsmål om å lese omgivelsene i stedet for ordene. For eksempel kan mange barn lese "Rema 1000" når de ser skiltet av Rema 1000. Bytter en imidlertid om på bokstavene, leser barna fortsatt Rema 1000. Så lenge en karakteristisk logo er til

stede går det bra, men hvis bokstaver blir forandret er det bare de bokstavkyndige barna som oppdager forandringen. Bokstavene/lydene har for pseudoleseren ingen informasjonsverdi (Haugstad, 2004).

2.2.2 Logografisk lesing

Logografisk lesing er den fasen i leseutviklingen hvor en så smått begynner å dra nytte av bokstavene/bokstavlydene. Barnet har ennå ikke forstått det alfabetiske prinsippet, men hvert ord behandles som en unik stimulus, og innlæringen har karakter av enkle assosiasjoner mellom visse grafiske mønster (logografer) og ordnavn. En typisk logografisk leser er en som kan skrive og lese eget navn. Før barna har knekt lesekoden, kan de på det logografiske stadiet få stadig mer støtte for sin ordgjenkjenning ved å kunne navnene på bokstavene. Mange elever lærer seg et sett med ordbilder som bygger på ren visuell gjenkjenning uten å være i stand til å "lese" ordet (analysere ordets ulike elementer) (Haugstad, 2004).

2.2.3 Alfabetisk/fonemiske fasen

I den alfabetisk/fonemiske fasen er det at begynnerleseren befinner seg. Det er i denne fasen av eleven lærer å knekke lesekoden, lærer en sammenlesingsteknikk for å kunne lese nye og ukjente ord. Det settes krav til analytiske ferdigheter og kunnskap om forbindelsen mellom bokstavens form (grafem) og bokstavens lyd (fonem). Disse ferdighetene er viktige for tilegnelsen av god fonologisk lesing (Haugstad, 2004).

Flere store og internasjonalt kjente leseforskere fremhever betydningen av at eleven må tilegne seg et redskap for å kunne gå løs på nye og ukjente ord (Libermann -91, Snowling -96, og Bradle - Bryant -90, i Haugstad, 2004). Snowling er trolig en av de mest kjente internasjonale leseforskerne. Hun har foretatt intensive studier for å finne ut om det finnes

begynnerlesemetoder som er å foretrekke fremfor andre. Hun har kommet fram til at det finnes begynnerlesemetoder som har kvalitative og effektmessige fordeler fremfor andre. Hovedkonklusjonen peker i følge Snowling klart i retning av at begynnerlesemetoder som vektlegger fonologiske tilnærmingsmåter, er mer effektive og er derfor å foretrekke i begynnerlesingen (Snowling, 1996). Her i landet fremholder vår egen Torleif Høien (-95) følgende: "Det fonemiske prinsippet gjør det altså mulig å lese ut ord som vi aldri før har møtt i skrift. For en nybegynner er det et særdeles viktig redskap" (Høien & Lundberg, 1995). Altså blir det i den alfabetiske/fonemiske fasen de tekniske sidene ved leseprosessen som blir viet størst oppmerksomhet (Haugstad, 2004).

2.2.4 Ortografiske fasen

Den ortografiske fasen er det siste steget i lesingens utvikling. I denne fasen kan leseren også lese ikke-lydrette ord (irregulære ord - ord som uttales på en annen måte enn de skrives). Gjenkjenningsprosessen er blitt fullt automatisert og avkodingen går raskt og sikkert uten at en behøver å tenke ut hva som står skrevet. Automatisert ordavkoding gjør leseren fri slik at alle ressurser kan settes inn på å utnytte de semantiske og syntaktiske strukturene som gjør en tekst meningsfull. Den ortografiske strategi blir også kalt for "helordslesing" (Haugstad, 2004).

2.3 Skrivings utvikling

Lesing og skriving er to sider av samme sak, to prosesser som understøtter hverandre. Mange lærer å skrive før de lærer å lese. I den alfabetisk/fonemiske fasen ligger skriften ofte foran og baner vei for lesingen. Skrivning er i denne fasen en enklere prosess enn lesing. På senere stadier vil skrivingen ligge etter lesingen. Det er viktig å ha kjennskap til

skrivningens utvikling for å være bedre i stand til å vurdere hvor eleven befinner seg i sin skriftlige utvikling. Lese- og skriveutviklingen gjennomløper de samme fasene, men med noe ulike kjennetegn. Hovedtrekkene er de samme (Haugstad, 2004). Jeg går derfor ikke nærmere inn på de ulike fasene i skriveutviklingen.

Hagtvet (2002) påpeker at det ligger store muligheter i å skrive seg inn i lesingen. Når vi skriver en fri tekst, vil sammenhengen mellom språklig bevissthet og lesing synliggjøres. Teksten blir automatisk tilpasset og meningsfull for barnet. I skriveprosessen vil barnet oppleve mestring. Mye skriving på dette stadiet vil automatisk gi ekstra lesetrening. Skriving er altså en viktig del av lesemetoden. Skriving er en auditiv lydanalyse som for de fleste elever er enklere enn lydsyntese/ lydsammentrekking. Lesemetodikken må ta hensyn til at skriving og lesing er komplementære prosesser som forsterker hverandre.

2.4 Læreforutsetninger

Elevene må få muligheten til å arbeide ut fra egne forutsetninger. En må starte på det nivået der eleven befinner seg, og ikke der eleven burde finne seg i henhold til kronologisk alder og undervisningsplan. I mange tilfeller er det fornuftig å starte under det funksjonsnivå den enkelte elev befinner seg på. Det er viktig for alle elever å oppleve mestring. Spesielt viktig er det for elever som har opplevd nederlag å føle at de lykkes. I tillegg til å tilpasse vanskegraden er det viktig at arbeidsoppgavene tar kort tid å gjennomføre, slik at fremskritt er synlig (Haugstad, 2002). En stor gruppe elever har også behov for å få gjentatt samme innlæringsaktivitet på ulike måter, før en går videre i lærestoffet. For læreren/skolen blir det en utfordring å holde en sakte progresjon uten at læringen blir kjedelig. For å

oppretholde elevenes motivasjon er det viktig at det er variasjon i oppgavetyperne. Motivasjon og variasjon er to viktige momenter i innlæringsprosessen. Jeg kommer nærmere inn på temaet motivasjon i kapittel 5. Repetisjonene bør være hyppige og mangesidige. Det siste innebærer at både motoriske, taktile, visuelle og auditive funksjoner tas i bruk. I bokstavlydsinnlæringen lar en for eksempel eleven høre hvilken lyd som knyttes til bokstavtegnet, bruke den taktile sansen ved at eleven får skrive, beføle og kjenne bokstavformen, og se å iakttå på ulikt vis hvordan bokstavformen karakteriseres og skiller seg fra andre bokstaver (Haugstad, 2002).

2.5 Bokstavkunnskap

En forutsetning for å lære å lese er at eleven kan forbinde bokstavtegn med bokstavlyd. Dette må være innlært på automatisk nivå, for at avkodingen skal kunne resultere i meningsfull lesing. Avkodingen vil forsterke innlæringen av de enkelte bokstavene. Men enkelte elever trenger grundig innlæring av hver ny bokstav i ordene som skal avkodes. Det er to delferdigheter som elevene må lære seg: gjenkjenningnivå og gjenkallingsnivå. Det vil si å gjenkjenne bokstavene og assosiere bokstavtegnet med rett språklyd. Det er viktig at læreren ved bokstavinnlæringen fremhever hvilke visuelle særtrekk som karakteriserer de enkelte bokstavene. For eksempel er retningsaspektet et viktig visuelt særtrekk som skiller mellom bokstavene b-d-p. Bevisst kunnskap om hvilke visuelle særtrekk som kjennetegner hver enkelt bokstav, fremmer riktig bokstavgjenkjenning (Nasjonalt læremiddelsenter, 1995).

2.6 Fonologisk bevissthet

En av forutsetningene for utvikling av leseferdighet er fonologisk bevissthet. En leser må kunne skifte perspektiv fra språkets innholdsside til språkets formside. De må kunne

identifisere delene i talespråket som ord, orddeler (morfemer), stavelser og lyder (fonemer). Elevene må forstå at "katt" refererer til et lite mykt dyr som sier "mjau", men også at ordet inneholder forskjellige språklyder (fonemer). Disse enkeltelementene må elevene lære seg å bli bevisst på og klare å identifisere. Et tidlig tegn på at barn har oppdaget ord som lydstruktur og kan sammenligne ords lydlike form, er at de har oppdaget at ord rimer, og kanskje har oppdaget at ord begynner på samme måte, med samme lyd, eller at ord kan sies rytmisk på stavelsesnivå (LOVE, 1999).

2.7 Morfologisk bevissthet

Det er ikke bare fonemet, språklyden som er viktig. Morfemet er også et svært sentralt element for utviklingen av skriftspråklige ferdigheter. Morfologien er læren om hvordan ord kan bygges opp og lages. Morfemet, språkets minste meningsbærende enhet, kan være et ord som består bare av ett rotmorfem, eller det kan være en meningsfull del av et ord. For eksempel i ordet hester er rotmorfemet hest, mens endelsen -er forteller at det er flere enn en hest. Morfologisk bevissthet i førskole/tidlig skolealder synes å ha en klar sammenheng med lesing i andre-tredje klasse. Studier har imidlertid avdekket at gode lesere har bedre morfologisk kunnskap enn dårligere lesere, og at dyslektikere, i forhold til visse morfologiske oppgaver, har en dårligere utviklet morfologisk bevissthet enn normallesere (L97). Morfologiske og fonologiske språklige aktiviteter kan gå hand i hand. Men forskning viser at de elever som har nådd et visst fonologisk nivå, også lettere klarer å gripe fatt i morfemet og dets form og innhold. Det kan derfor være å anbefale at det jobbes noe med fonologisk bevissthet før morfemet settes i fokus. Samtidig gir aktiviteter knyttet til morfemet ikke bare innsikt i hvordan ords mening bygges opp, de morfologiske

elementene har også en lydside som de må forholde seg til (LOVE, 1999).

2.8 Læringsbetingelser for vekst og utvikling

I første omgang vil fokus være rettet mot læreren, som er hovedansvarlig for tilrettelegging av miljøet som skal stimulere til språklig utfoldelse. Lærerens entusiasme, glede og også undring over språket med alle dets varianter og muligheter er med å påvirke elevene og deres innsats. Er læreren glad i å lese og skrive, vil det også kunne inspirere og motivere elever til å ta fatt på å lære lese- og skrivekunsten. Læreren er med andre ord en meget viktig modell.

Den mest effektive læringen, uansett metodisk innfallsvinke, finner sted i et miljø hvor læreren har interesse, varme og omsorg for den enkelte elev og hans eller hennes utvikling. Det skaper en følelsesmessig ramme av aksept og trygghet som bidrar til læring og framgang. Lærerens oppgave er å tilrettelegge undervisningen slik at elevene opplever å lykkes. Å framheve noe positivt skaper grobunn for vekst og utvikling. Det er også et godt utgangspunkt for å gi elevene tro på at de kan ta ansvar for egen læring.

Tilgang på mye og variert lesemateriell av ulik vanskegrad er også en viktig rammebetingelse for et godt og positivt læringsmiljø. Men det forutsetter at læreren har faglig kunnskap om de ulike hovedkomponentene i avkodings- og stavestrategiene og i lese- og skriveutviklingen (LOVE, 1999).

Det er ikke bare læreren som er modell for elevene med hensyn til lesing og skriving. Foreldrene er elevenes nærmeste og beste støttespillere gjennom hele oppveksten, og må få grundig informasjon om det teoretiske grunnlaget for opplæringen, og

gjennomføringen. Videre anbefales det at foreldre og barn leser sammen 15 til 29 minutter daglig, enten i form av korlesing, parlesing eller veksellesing. Det er nyttig at elevene opplever at foreldrene synes det er viktig å lese, enten de leser aviser, bøker eller blader (ibid). Jeg kommer nærmere inn på dette i kapittel 3.

2.9 Organisering i klasserommet

Klasserommet må innredes på en slik måte at det blir mulighet for læring og utvikling for alle elevene. Elevene må få ta utgangspunkt i noe de kan, for så å videreutviklet dette. De svake må få utfordringer på sitt nivå, og de flinke må få noe å strekke seg etter. Ved å legge til rette for "språkverksteder" kan det foregå mange forskjellige aktiviteter på samme tid. Her kan elevene være aktive og forskende innefor alt som har med skriftspråkfremmende aktiviteter å gjøre, og elevene har mulighet for å oppleve mestring. Eksempler på verksteder kan være: lesing av tekst med tilpasset vanskegrad, lesespill, bokstavprogram, tekstskaping for hånd, bokstavskrivning og tekstskaping på PC. Det må være godt utvalg av forskjellig lesestoff av ulike vanskegrad, og klassen bør kunne deles opp i grupper av varierende størrelse (Handlingsplan for lese og skriveopplæringen).

2.10 Oppsummering

Det er viktig å tilpasse lærestoffet ut fra elevenes forutsetninger. Dette for å oppleve mestring og motivasjon for videre læring. En lærer som er entusiastisk og skaper trygget er med å bidra positivt til læring for elevene. En forutsetning for å lære å lese er at eleven kan forbinde bokstavtegn med bokstavlyd. Dette må være automatisert hvis avkodingen skal kunne resultere i meningsfull lesing. Fonologisk bevissthet er også en viktig forutsetning for

tilegenelse av leseferdighet, der elevene må kunne identifisere delene i språket som ord, orddeler , stavelser og lyder. Lesing og skriving er altså to komplementære prosesser som forsterker hverandre.

KAPITTEL 3: SPRÅKLIGE BEVISSTHETSAKTIVITETER I FØRSKOLEALDER

3 Innledning

Det hersker sterk tro på de tidlige årenes forebyggende muligheter. De tidlige årene legger grunnlagt for videre læring. Hjernen er plastisk, og utviklingstempoet høyt. Barnets læringsmottakelighet og motivasjon for å lære er også høy. Barn lærer lett i de perioder da en funksjon er i optimal utvikling. De tidlige årene legger dessuten færre krav enn skoleårene, og derfor mer tid og mer ro til å lære på egne vilkår og i eget tempo. Det er i disse årene at selvtillitødeleggende nederlag lettest kan forebygges, og mestringsopplevelser lettest kan skapes. Årene før barnet begynner på skolen, er pedagogiske gyldne år (Hagtvet, 2002). Hagtvedt er forøvrig en av pilarene i Norge innen språkutvikling, og har holdt på med dette arbeidet siden begynnelsen av 70- tallet.

Småbarnsalderen er samtidig sårbar. Nysgjerrighet og lærelyst som ikke blir møtt av interesserte voksne, kan lett erstattes med passivitet og likegyldighet. De voksnes rolle som forløpere av småbarns læringspotensial og igangsettere av gode læringssirkler kan derfor ikke overdrives. Bevisst satsing gir større uttelling enn noen gang senere i livet, mens fravær av satsing, spesielt der det er risiko for feilutvikling, kan medføre fatale konsekvenser. Både den emosjonelle, sosiale og språklig-intellektuelle utviklingen kan få negative konsekvenser (Hagtvet, 2002). Det pedagogiske arbeidet i førskolealderen er derfor svært viktig om en skal forebygge lese- og skrivevansker i skolen, og språklig bevissthet i denne alderen kan ikke understrekes godt nok (Frost og Lønnegaard, 1995).

3.1 Språklig bevissthet

Språklig bevissthet er et samlebegrep for det å kunne reflektere over språket. Det kan være ords betydning, måter å formulere setninger på eller at noen ord høres like ut når de sies, enten ved at de begynner med samme lyd eller fordi de rimer. Vi snakker da om å reflektere over både språkets innhold og form. Mange barn begynner tidlig i sin utvikling å undre seg over språket. I denne prosessen er det viktig at omgivelsene støtter. De voksne kan også gjøre mye for å inspirere barnet til å reflekter over språket, noe jeg kommer nærmere tilbake til. Det å samtale om språkets innhold vil også gi anledning til å snakke om hvordan språkets lyder uttales, slik at språkets form blir fokusert. Likeledes oppmerksomhet mot ords betydning, begrepsdannelse, er viktig i barns språkutvikling (TRAS-grupppen, 2003). Den engelske språkforskeren Peter Bryant og hans medarbeidere (1989) har funnet sammenhenger mellom slike tidlige språklige innsikter og lesingen ved skolestart. De barna som utvikler denne språklige evnen, får en lettere lesestart, og barn som er disponert for å utvikle lese- og skrivevansker, blir hjulpet ved tidlig å beskjeftige seg med aktiviteter som øker innsikten i språkets form (TRAS-gruppen, 2003).

3.2 Å utforske tale og skriftspråket

Generelt er barns talespråk i sterk utvikling når de er mellom tre og fire år gammel, og de begynner å delta i utforskningen av språket. En naturlig del av dagliglivet vil være å inspirere barna til å lytte til bøker med rim og regler, å bruke regler når noe skal telles eller fordeles, samt å trekke barna med i sangleker. Disse aktivitetene skal deles med andre, slik at gleden ved språket og samspillet med andre trer tydelig fram, uten konkurranse (Frost, 2003).

Barns skriftspråklige interesser og ferdigheter utvikles i ulik takt, og vil i stor grad være avhengig av stimulering. Det er ikke så lurt å si "vent og se, interessen kommer nok". Noen barn må ledes til skriftspråklig nysgjerrighet, og den kan en egentlig ikke begynne med for tidlig. Det du gjør sammen med barnet ditt, skal være lekpreget og gøy. Virker barnet ditt lite interessert så prøv igjen en annen gang (Engen, 2003). Målet er ikke at barna skal lære å lese i barnehagen, men å inkludere skriftspråket på en lekbetont og naturlig måte, slik at møtet med skriftspråket blir mer avslappet og uten press om å skulle lære (TRAS-gruppen, 2003).

3.3 Barnehagens rolle

Det er nemlig i de tidlige årene at grunnlaget for et godt samspill og en positiv utvikling legges (Rye, 2002). Når en legger til rette for læringssituasjoner der barn lykkes med å lære, bygges samtidig barnets selvtillitt og selvbilde opp. Det er forskningsmessig dokumentasjon på at språklig bevisstgjøring i barnehage og tidlig skolealder ser ut til å forebygge nederlag i forhold til lesing og skriving (Hagtvet, 2002, Lundberg m.fl., 1998). Gjennom lek og uten krav om å lære å lese, får barna tilegnet seg noen nøkkelferdigheter som gjør at lese- og skriveutviklingen går lettere. Barnehagen vil derfor være en viktig arena hvor en kan kartlegge barnas spåkutvikling, tilrettelegge for gode aktiviteter og gi støtte til foreldre. Gjennom *TRAS- tidlig registrering av språkutvikling*- som er et observasjonsmaterieell for språk og språkutvikling hos barn i barnehagen, får man blant annet mulighet til å vurdere et barns språkutvikling i forhold til det som er forventet på ulike alderstrinn. De ulike observasjonsområdene som inngår i materiellet er: språkforståelse, uttale, ordproduksjon, setningsproduksjon og språklig bevissthet. Det er også satt fokus på hvordan barnet bruker språket sitt i samspill og kommunikasjon. Materiellet

gjør det mulig å sette inn tidlige hjelpetiltak og hindre en feilutvikling hos de barna som er i risiko for denne negative utviklingen (TRAS-gruppe, 2003). Her er det viktig at hver enkelt kommune tar ansvar og setter for eksempel temaet språkutvikling på dagsordenen. Kursing av førskolelærere bør prioriteres som satsningsområde.

3.4 Gode vaner og holdninger

Barn kan ikke arve skriftspråklige ferdigheter, leseglede og skrive lyst fra foreldrene sine, men de kan arve vaner. Små barn gjør ofte det de voksne gjør. Lesende og skrivende foreldre er derfor gode rollemodeller. De viser at skriftspråklige ferdigheter er hyggelige, nyttige og viktige i et voksenliv. Vis derfor at bøker kan være både underholding (eventyr, fortellinger, romaner og liknende), kommunikasjon mellom mennesker (e-post, SMS) og informasjonskilde (kokebok, ulike instruksjonsbøker) (Lindbäck, elevsiden.no 2003). Slik innsikt er et godt utgangspunkt for den som skal lære å lese og skrive. Lesing skal være en glede, aldri en plikt (Engen, 2003).

3.5 Lesestunder

Det er viktig som foreldre å gi barna lyst til å lese. Daglige høytlesingsstunder er noe vi kan innføre mens barna er ganske små. Barn som blir lest for, lærer hvordan lesing foregår. De ser blant annet hvor det er lurt å begynne, hvor boka slutter, de lærer at linjene leses fra venstre mot høyre og ikke minst får de nyttig innsikt (Engen, 2003). Lar du barnet bla om sidene når dere leser, vil barnet rette oppmerksomheten mot lesing som en handling. Pek på ordene når du leser. Er det nye og rare ord, snakk om hva ordene betyr og hvorfor de høres så rare ut. Du vil da gradvis hjelpe barnet til å flytte noe av oppmerksomheten fra innholdet i teksten til språket som form. Bevissthet om at språket er bygget opp av ord og setninger har

vist seg å være ett viktig grunnlag for leseutviklingen (Adams, 1990). Det har også vist seg at når barn ved høytlesing får anledning til og selv ønsker å høre den samme boka flere ganger, blir det overskudd til at barnet begynner å lese med i boka, ikke bare på bildene men også på teksten. Boka blir da en læringsarena for iakttakelse og samtale og skriftspråk, og barnet begynner ofte å undersøke teksten (TRAS-gruppen, 2003).

3.6 Oppmerksomhet mot skriftspråket

Samvær med barn gir mange anledninger til å rette felles oppmerksomhet mot skriftspråket. For eksempel kan det være lurt å være bevisst på å lese høyt fra veiskilt, plakater, på matvareemballasje og lignende. Når en tar ut melkekartonger fra kjøledisken kan en si; der er det en /M/, det betyr at det er melk i kartongen, er det andre varer som begynner med /M/? Vis at å lese er en del av dagliglivets gleder og utfordringer (Adams, 1990). For eksempel kan man la barna leke med plastbokstaver på kjøleskapsdøren.

Undersøkelser har vist at tegning i førskolealderen bidrar til senere skriveutvikling. Tegning er spesielt en øvelse i å mestre finmotorikk som senere har betydning for skriftforming. Når barnet ditt tar initiativ til å skrive bokstaver, kan du vise dem hvordan enkle bokstaver ser ut og hvordan navnet deres skrives. Lær barna at en bokstav både har et navn og en lyd. Dersom barnet kan de fleste bokstaver og vet hvordan de ser ut kan du hjelpe med å trekke sammen korte ord, to eller trelyds-ord i begynnelsen. Oppfordre barna til å skrive setninger på egen hånd. Det kan være motiverende hvis skriving inngår i en ordentlig sammenheng. For eksempel skrive et brev til en dere kjenner, eller skrive huskelapper (Adams, 1990). Det finnes ingen bestemt måte barn må lære å lese og skrive på. Det beste vil være å tidlig styrke barnets interesse for å

undersøke og eksperimentere med skriving og lesing i egen lek og i selvvalgt aktivitet. Her forutsettes det at de voksne er gode modeller for skriftspåklig aktivitet. Barnet bør få anledning til å "vokse seg inn i" skriftspråket på en naturlig måte og i eget tempo. Faren består i at noen voksne tror det er viktig at alt barna skriver, må være riktig skrevet, slik er det ikke. Når barnet blir interessert i skrivingen skjer det en gradvis utvikling mot riktige skrivemåter (TRAS-gruppen, 2003).

3.7 Foreldresamtaler med barna

Barn kan lære mye av å lytte til, se på og delta i samtaler med familien. Dickinson og Tabour har gjort en undersøkelse av amerikanske familiers samtaler under måltider. Førskolebarn med deres familier deltok i denne hjem-skole studien, der barna ble besøkt 3, 4 og 5 år gamle. En båndspiller spilte av samtalen under måltidene. I denne studien ble det fokusert på to typer samtaler; forklarende og fortellende samtaler. Gjennom samtaler ved måltidene er det blitt studert sammenhengen mellom en families måte å snakke på og barnets evne til muntlig utvikling i førskolealder. Gjennom undersøkelsen kom en fremt til at det var sterk positiv sammenheng mellom forklarende og fortellende prat under måltider og barnas skårer på lese- og skriverelaterte tester, målt når barna var 5 år gamle. Følgende forslag for å øke barnets eksponering for fortellende prat er å snakke om interessante hendelser som er opplevd den dagen, der en varierer intonasjonen for å belyse interessante deler. Oppfordre barna til å fortelle om sin dag. Still dem spørsmål for å støtte opp under fortellingen. Når et barn begynner en historie, la barnet fortelle den selv, på sin måte. Diskuter hendelser og planer, virkelige eller oppdiktete (Dickinson og Tabour, 2001). Se barne-tv sammen med barna. Barne-tv har ofte et pedagogisk innhold. Program som Bjørnene i det blå huset og

Sesam stasjon knytter innhold opp mot læring av tall og bokstaver. Som forelder kan du være med å synge sangene, svare på spørsmål fra barnet og fortsette med temaene og aktivitetene som blir tatt opp i disse programmene etter at Barne- tv er slutt (Adams, 1990).

3.8 Språkets form

Å rette felles oppmerksomhet mot språket som form er noe foreldrene kan gjøre i forbindelse med skolestart. Bevissthet rundt tanken om at språk ikke bare har en forståelsesside, men også en spennende formside, kan utforskes av barn dersom voksne rundt vil hjelpe dem. Språket er bygd opp av setninger, ord, stavelser, forstavelser og endelser, meningsfulle deler (morfemer) og lyder (fonem). Gjennom ulike lekeaktiviteter kan felles oppmerksomhet rettes mot ulike nyanser i språker. For eksempel lesing av tullevers med rim og rytme, uten at de betyr noe, sammen med barna. Klappe stavelsene i navn, snakke stavelse-for-stavelse med robotstemme og rime sammen. Når barna blir eldre blir de i stand til å lytte ut lydene i språket. Leker som "Mitt skip er lastet med" kan være med å utvikle bevissthet om språklyder. Når barna har lært å lytte ut forlyd, kan de begynne, sammen med noen voksne, å analysere hele ord i lyder og å trekke sammen lyder til ord (Adams, 1990).

3.9 Eksempler på språkleker

Språkleker er en samling praktiske leker som barna vil ha både glede og nytte av i den begynnende lese- og skriveopplæringen. Ved å bruke leken som pedagogisk virkemiddel, blir barna nysgjerrige på språket, de blir stimulert og gjort oppmerksomme på språkets mangfold, som nevnt tidligere. Barna vil også utvikle en fonembevissthet som kan være med å forebygge lese- og skrivevansker (Frost og Lønnegaard, 2002).

3.9.1 Rimleker

I mange barnehager leker de "Mitt skip er lastet med ting som rimer". Skipet kan lastes med både enderim, f.eks noe som rimer på mus, og bokstavrim, f.eks noe som begynner på /s/ eller slutter på /r/ osv. En annen måte å gjøre leken på er å leke "Flasketuten peker på", der barnet som tuten peker på f.eks skal si "eple", og det neste barnet tuten peker på skal si et ord som rimer på eple. Det kan likegodt være et tullerod, f.eks "teple". Det viktigste her er at barna skal føle at de lykkes, at det er lek og ikke press om å være flink. Flere rimleker kan være: "Vil den som har et navn som rimer på "jente" hjelpe meg å rydde i dag? Vil noen gi meg et rundstykke med et pålegg som begynner med "o"? Vil noen gi meg den dukken som heter noe som slutter på "e"? (Hagtvet, 2002).

Bilderim - Barna sitter i en halvsirkel slik at alle kan se hverandre. Barna får hvert sitt bilde. Etter tur skal de si navnet på bildet høyt og forsøke å finne et rimord. Gruppa kan også finne på rimord sammen, eksempel katt - hatt, natt.

Eksempler på andre rimord:

1. gris - is, fis, flis
2. hus - mus, sus, lus
3. skjegg - egg, vegg
4. bur - mur, sur, lur
5. nål - kål, ål, snål, bål

En annen variant er at barna sitter i en halvsirkel, og læreren holder et ark med bilder og sier den første delen av rimet. Barna skal ut fra bildene finne resten av rimet. Eksempel: Gode kaker - jenta baker (på bildet). Mor ser - gutten ler (på bildet) (Løge m.fl., 1997).

3.9.2 Leker med stavelser

Stavelsen finner man ved å klappe ordets rytme, så hele kroppen er med, eller stavelsen kan hoppes, gynges, skubbes, rulles eller slås på trommer. Å begynne med barnas navn er et fint sted å begynne. Barnehagen kan deles i grupper etter antall stavelser i barnas navn. Det kan lages statistikk ved å henge navnene opp etter antallet av stavelser. Man kan rope på hverandre ved hjelp av stavelsen, og man kan lage huskespill ved hjelp av bilder av alle i klassen, der bildet av Jonny skal passe sammen med et 2-tall. En klappebok er et annet eksempel. I boken kan barna selv tegne og farge en masse ting, på en side tegne og farge noe med én stavelse, på en annen side noe som har to stavelser osv. På denne måten kan barna selv angripe problemet, slik at læringen blir mer engasjerende og givende (Frost & Lønnegaard, 2000).

Hermelek - Barna står i en halvsirkel. Læreren sier ordene langsomt og med tydelig stavelsesdeling. Lærer og barna sier ordet i kor, klapper rytmen og utfører handlingen (der dette er mulig). Eksempel:

Tram-pe, ho-ppe, gå, lis-te, bøy-e, pe-ke, vin-ke, skjel-ve, stå.

Sankor - Vi tenker oss at munnen er limt igjen. Så "nynner" vi sammen på en kjent sang som har tydelig stavingsdeling, f.eks. "En elefant kom masjerende"

"Fader Jakob"

Disse sangene kan forandres ved å markere stavelsesdelingen på andre måter, f.eks klappe, synge la-la, synge teksten. Etter å ha øvd noen gangen kan barna deles inn i ulike "lydgrupper" og danne et orkester ved at noen barn nynner, noen klapper og noen synger teksten mens de i fellesskap framfører sangen (Løge m.fl., 1997).

3.10 Oppsummering

Førskolealderen er som sagt en kravløs tid. I disse årene kan barna utforske på egen hånd, uten forventninger om at bestemte ferdigheter skal mestres, slik som i skoleårene. Disse årene gir tid til å prøve og feile, og dermed et godt utgangspunkt for forebyggende arbeid. Foreldre og barnehagepersonale må være med på å skape et språkstimulerende miljø, slik at barna utvikler tillitt til seg selv og sin egen språkkompetanse. Vi kan gjennom ulike språkleker legge til rette for at barna blir nysgjerrige på språket, samtidig som vi må være lyttende i forhold til den interessen barna selv kommer med. Ved å fokusere på språklige aktiviteter i førskolealderen, vil også overgangen til skolen bli mykere. I neste kapittel kommer jeg inn på hvilke metoder som er anbefalt å bruke i den begynnede lese- og skriveopplæringen.

KAPITTEL 4: METODER I BEGYNNEROPPLÆRINGEN

4 Innledning

Kunnskapsløftet innebærer at skolen skal prioritere utvikling av grunnleggende ferdigheter i alle fag. Dette er viktige forutsetninger for videre læring. De grunnleggende ferdighetene er å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne lese, å kunne regne, å kunne uttrykke seg skriftlig og å kunne bruke digitale verktøy. Vektlegging av lese- og skriveopplæring fra første årstrinn i grunnskolen er en del av kunnskapsløftet (kunnskapsdepartementet). Sentralt i kunnskapsløftet er hva elevene skal lære, i motsetning til L97 som var mer opptatt av hva elevene skal gjøre. Elevene skal bli seg bevisst hva de har lært og hva de må lære for å nå målene. Tilpasset opplæring for den enkelte elev kjennetegnes ved variasjon i bruk av lærestoff, arbeidsmåter, læremidler samt variasjon i organiseringen av og intensiteten i opplæringen (Oppl.l§ 1-2). Jeg ønsker i dette kapittelet å sette fokus på ulike metoder i begynneropplæringen, der hovedfokus vi være metoder som har fonologiske aspekter i seg.

4.1 Tidlig identifisering og tidlig hjelp

Alle lærere kjenner uro når de møter elever på småskoletrinnet som strever med lesingen, og bekymringene øker når vi ser at skillet mellom dårlige og gode lesere blir stadig større etter hvert som barna kommer oppover i klassetrinnene. Matteus-effekten (de flinke blir flinkere og de svake henger mer og mer etter) er klart dokumentert (Stanovich 1996). Norske lærere synes å ha en tendens til å tenke "vi venter og ser, det kommer nok" når de møter elever som av ulike grunner har fått en noe vanskelig start med skriftspråket (jf. PIRLS-rapporten). Etter ett eller to år meldes eleven til utredning hos PPT. I mellomtiden har verdifull tid gått tapt, og eleven kan ha mistet mye motivasjon. I verste fall har eleven også

mistet selvtillitt og tro på egne evner (Engen & Andreassen). Det kan få store følger. Vi må gripe tak i disse elevene, og gjøre dem aktive og nysgjerrige, før de kommer til å utvikle en negativ holdning til skolen. Det finnes mye forskning som bekrefter at tidlig hjelp kan være god effektiv hjelp (Engen og Andreassen, 2003).

4.2 Lesemetodiske tilnærmingsmåter

Undervisningen bør legge til rette for en undervisningsmetode som bygger på den enkelte elevs forutsetninger. Elevene har forskjellige forutsetninger, og det blir derfor viktig at en tar utgangspunkt i flere metodiske tilnærmingsmåter.

Undervisningen må legges til rette slik at elevens totale ressurser kan utnyttes på en riktig måte. Jo bedre kjennskap til ulike lesemetoder, desto større er muligheten for å analysere hva som skjer i innlæringssituasjonen. Lydmetoden og helordmetoden er to av de nest kjente lesemetodene i norsk skole, også kalt syntetisk og analytisk metode. Det er ofte det leseverk som til enhver tid befinner seg på markedet som i stor grad er med å bestemme også hvilke metoder som blir benyttet i begynnerlesingen (Haugstad, 2004).

4.3 Syntetisk metode/lydmetoden (phonic)

Den syntetiske metoden innebærer at en tar utgangspunkt i ordets elementer – lyd, bokstaver eller stavelser. Elevene skal lære å kjenne skrifttegnene, og assosierer disse med tilhørende bokstavlyder, grafem-fonem-forbindelsene. Deretter skal de lære å trekke sammen lydene til ord. Her er det teknikken som læres. Hovedmålet i denne metoden, er å lære elevene det alfabetiske prinsipp. Elevene skal lære seg en teknikk slik at de er i stand til å lese nye og ukjente ord. Et av de overordnede målene i lydmetoden er å oppnå en automatisert bokstavkunnskap. Kritikerne av lydmetoden mente at de tekstene en brukte i lydmetoden ikke var i samsvar med

barnets språklige kompetanse. Noen hevdet også at tekst av typen " Ola ser is" , "Liv ser sol" kunne være med å begrense barnets språklige utvikling.

De fleste leseforskere i dag understreker at effektiv lesing forutsetter en automatisert bokstavkunnskap (Zola -84, McComike - 83, Snowling -96, T. Høyen, S.A. Lyster) (Haugstad, 2004). Forskning peker altså i retning av at kombinerte metoder hvor en tar utgangspunkt i språkets lydsyntese, er å foretrekke i begynnerlesingen (jf. Høien og Snowling i Haugstad, 2004). Dette gjelder særlig for norskspråket som er et relativt lydrett språk.

4.4 Analytisk metode/helordsmetoden (whole language)

Ved helordsmetoden tar en utgangspunkt i en rekke ord som innlæres som parate bilder. Ord gjenkjennes umiddelbart, og vi snakker om en mer avansert form for ordavkoding der gjenkjenningsprosessen er blitt automatisert. Avkodingen går raskt og sikkert uten at en bevisst behøver å tenke ut hva som står skrevet. Vi snakker også om at vi tar i bruk den ortografiske strategi. Ordbildemetoden er den mest vanlige av de analytiske metodene, i hvert fall her i landet. Noen vektlegger å presentere ordbildene med en gang, mens andre lærer inn ordbildene som visuelle enheter, og setter disse sammen til meningsbærende setninger av forskjellig lengde før en begynner på analysen. En del av kritikken mot ordbildemetoden er at den ikke skiller klart mellom grunnleggende lese- og skriveopplæring og videregående lesenivåer. Den skiller heller ikke i vesentlig grad mellom leseteknisk trening på de første trinn i den alfabetiske-fonemiske fasen for de som ikke kan lese fra før, og generell språkstimulering. Altså legger metoden for liten vekt på bokstavlæring og lydsammentrekking, som forskningen anbefaler (Haugstad, 2004).

De fleste elever lærer å lese uansett hvilken lesemetode som anvendes, men best blir trolig undervisningen om en trekker inn elementer fra begge metodene. Det er ikke umulig at en ensidig og kanskje misforstått bruk av en bestemt metode i undervisningen kan forårsake lesevansker. Den internasjonale leseorganisasjonen IRA (International Reading Association) anbefaler at en tar i bruk innslag fra begge metodene i undervisningen, ikke enten eller (Pressley m.fl. 1996 i Høien og Lundberg, 2002). I "Whole language" metoden har det funnet sted en modernisering som går ut på at en kombinert metode synes å være den beste. De to engelskspråklige metodene "Reading recovery" og "First step" bygger på at god begynnerlesing bør ta utgangspunkt i barnets eget språk og at lyd og bokstavinnlæringen skal jobbes med underveis. Dette er ofte fellestrekk for metoder som bygger på denne tradisjonen (Haugstad, 2004).

4.5 Balansert leseopplæring

I boken Reading Instruction that works (Pressley 1998) argumenteres det for en balansert leseopplæring der lærerne benytter seg av en helhetlig lesepedagogikk parallelt med opplæring av avkodingsferdigheter for elever som sliter med lesing. Balansert lesing innebærer at lærerne tar i bruk varierte metoder tilpasset elevenes individuelle læringsstil og språklige forutsetninger. Varierte lesemetoder gir det beste grunnlaget for å planlegge begynneropplæringen i lesing. Også International Reading Associations "position statement" fra 1997 anbefaler varierte metoder i leseopplæringen (IRA 1997). Pressley trekker fram flere momenter for valg av arbeidsmåter og utvikling av læringsmiljø i balansert leseopplæring:

Læreren må sørge for at det finnes rikelig med lesestoff i klasserommet. Bøkene må være av varierende vanskegrad, være

lett tilgjengelige for elevene og representere et innhold som ivaretar ulike interesselagte, sosiale, kulturelle og intellektuelle forskjeller mellom elevene i klassen. Bøkene bør representere ulike litterære genre; for eksempel lyrikk, eventyr, fortellinger, enkel sakprosa og romaner.

Læreren sørger for å balansere trening av tekniske ferdigheter (analyse og syntese av fonemer, læring av bokstav lyd relasjoner) med høytlesning av barnebøker og egenlesing i lettlestbøker. Samtidig skal elevene øve seg i varierte former for lesing. I begynneropplæringen bør elevene oppleve høytlesning fra læreren (læreren som modell for lesing), lesing i kor, høytlesing for hverandre i grupper, høytlesing to-og-to, stillelesing og repetert lesing. I prinsippet bør opplæringen være lik for alle elever, men elever som sliter med lesing bør få mer uttrykkelig trening i analyse og syntese og ordavkoding.

Elevene bør få spesiell opplæring i prosessorientert skriving. Prosessorientert skriving gir elevene en begynnende forståelse for tekststruktur samtidig som den kan bidra til å styrke elevenes avkodningsferdigheter.

Lese- og skriveopplæringen bør være preget av lese- og skrivelyst. Læreren kan bidra til dette gjennom å gi elevene store valgmuligheter i forhold til innhold og arbeidsmåter. Opplever elevene mestring allerede i forhold til begynneropplæringen i lesing og skriving, vil risikoen for faglig tilkortkomning minke.

Læreren bygger et pedagogisk stillas rundt elevenes lese- og skriveforsøk.

Begynneropplæringen i dag tar ofte utgangspunktet i lydmetoden, og hvis det er svikt på det fonologiske området

vil problemet gi seg til kjenne ved vansker med å binde lydene sammen til ord.

4.6 Helhetslesing

Helhetslesing er en metode som er utviklet av Jørgen Frost ved Bredtvet kompetansesenter i Oslo. Denne framstillingen av Helhetslesing bygger på Frosts bok "Lesepraksis, på teoretisk grunnlag" (Frost, 1999). Prinsippet bak dette tiltaket er både å legge vekt på elevens helhetsforståelse av det som skal leses samtidig som detaljene i ordene blir vektlagt. Helhetslesing forener elementer fra både whole language- og phonicstradisjonen. Samtidig som elevene lærer de formelle sidene i språket, legges det også vekt på språk som uttrykk for opplevelse og kommunikasjon. Dette er et pedagogisk opplegg som passer til å øve opp de tekniske lese- og skriveferdighetene når eleven er tilkjent spesialundervisning for lesing og skriving. Metoden legger vekt på tre trinn eller deler i leseopplæringen

- 1) Helhet (Reproduksjon)
- 2) Del (Analyse)
- 3) Helhet (Produksjon, samordning og automatisering)

1) *Reproduksjon*: Vi begynner med helheten: Foreldre eller lærer velger, sammen med eleven, tekst av passende vanskelighetsgrad. Det vil si at eleven må kunne følge ordene i teksten når den blir lest høyt. Vi leser teksten langsomt ved første gjennomlesing. Eleven må kunne følge det tempoet leseren velger. Det er viktig å stoppe opp og kommentere det som blir lest. På denne måten kan leseren vite at eleven fokuserer både på meningen i det som blir lest og forsøker å avkode ordene sammen med henne. En kan også lese tekster inn på lydbånd, eller benytte læremidler som "Bok+bånd", til reproduksjon av tekster.

2) *Analyse*: Eleven analyserer teksten som han har jobbet med under reproduksjonsfasen. En tekst kan analyseres i ulike deler: Her kan vi nevne: Setninger, setningsledd, ord, morfem, prefiks og bokstaver. Eleven velger analyseenhet på bakgrunn av språklige forutsetninger. Eleven analyserer teksten i setninger og diskuterer med læreren. En elev med svært svake forutsetninger for lesing vil antakelig bruke relativt lang tid på å forstå hvordan han skal kunne analysere teksten i ulike deler.

Setningsdanning: Et passende utdrag av teksten som er lest kopieres med store skrifttyper. Teksten klippes opp i enkeltord. Setninger legges etter diktat.

Puslehistorie: Puslehistorier kan legges med språksegmenter av ulik størrelse; for eksempel stavelser: Ha-ge-slan-gen, morfemer: hage-slange-n), endelse: n og bokstaver: h-a-g-e-s-l-a-n-g-e-n. Hele setninger klippes opp i de delene som eleven ønsker å arbeide med. Eleven legger historien på nytt. Eleven kan eventuelt skape en ny historie.

Brikkestaving: Her benyttes brikker som representerer stavelser. Eleven setter sammen setninger av stavelsene. Læreren kan støtte eleven ved å si for eksempel: "Dette er stavelsen /BA/ og dette er stavelsen /KE/. Når vi setter de sammen blir det et ord /BA-KE/. Eleven sier bokstaven, sier lydene stavelse for stavelse og setter kortene sammen.

Lydstaving: Her samordnes fonologisk bevissthet med lesing/staving. Eleven lytter ut forlyd, utlyd, og foretar posisjonsanalyse og analyse/syntese. Eksempel: Læreren sier et ordet /far/, så skal eleven lytte ut lydene. Her blir forlyden /f/ midtlyden /a/ og utlyden /r/. Hentediktat: Eleven får ordet /far/, så analyserer eleven ordet og finner

ut hvilke bokstaver han trenger. Syntese: Bokstavene legges sammen til ordet far.

Silhuettstaving: Dette er staving med visuell støtte. Bokstavene blir satt inn i bokser som gjør at ordenes visuelle form er ledetråd i avkodingen. Bokstaver med ulik høyde må passe inn i såkalte bokstavhus, slik at de danner korrekt ord, det vil si et ord som passer til bildet.

Strategier for å stave rett: Helhetslesing bør kombineres med et strukturert skriveprogram. Det kan være gunstig å velge en kombinasjon av et oppdagende og prosessorientert skriveprogram med en metode som fokuserer på hvordan enkeltord skrives. På ordnivå kan eleven trene på: Bokstavstaving av lydrette ord på elementært nivå. Lydrett staving av ikke-lydrette ord når eleven behersker bokstavstaving. Merking av vanskelige bokstavkombinasjoner kan supplere lydrett staving av ikke-lydrette ord. Morfemisk staving som tar utgangspunkt i elevens kunnskap om ordenes ortografiske oppbygging. Regelstaving som utnytter ulike staveregler som; aldri to "l'er" i aldri og alltid to "l'er" i alltid.

3)*Helhet:* Eleven forsøker å samordne språklig kontroll gjennom sammenhengende lesing, staving og skriving av meningsfylte tekster. Det er viktig at eleven ser sammenhengen mellom avkoding, forståelse og skriving.

4.7 En kombinert metode med hovedvekt på lydmetoden

Hovedmålet i en kombinert metode med hovedvekt på lydmetoden er å lære eleven å trekke sammen bokstavlyder til ord. Videre blir det viktig å befestede de nylærte ordene som ordbilder, for så å oppnå en automatisert lesing på setningsnivå. Følgende trinn blir vektlagt i ledmetoden:

- 1) En automatisert bokstavlydkunnskap er en forutsetning for en vellykket leseinnlæring. En automatisert sammenlesingsteknikk innebærer at eleven er i stand til å lese nye og ukjente ord. En mangelfull bokstav/bokstavlydkunnskap setter det verbale korttidsminnet på en hard prøve.
- 2) Bokstavlyder og bokstaver sammenleses til ord. Eleven har her fått et redskap til å gå løs på nye og ukjente ord, og vedkommende har knekt lesekoden. Det verbale korttidsminnet spiller her en viktig rolle. Det er avgjørende at eleven husker alle bokstavene/bokstavlydene når han kommer til den siste i et ord.
- 3) Ord leses og automatiseres som ordbilder. Det er viktig at eleven raskt blir en god helordsleser. Det handler om å automatisere lesingen på ordnivå.
- 4) Det blir viktig at eleven ikke bare leser enkeltord raskt, men også lærer seg å lese hele setningskonstruksjoner på en rask og effektiv måte (Haugstad, 2004).

4.8 Skolens rutiner

Skolen må ha gode rutiner for kartlegging av elevenes framgang i lesing og skriving. Bruk av normerte lese- og skriveprøver, loggbok, skrivemapper og aktiv bruk av foreldrekonferanser, kan gi læreren mulighet til å sette inn tiltak i forhold til elever med uheldig lese- og skriveutvikling, før elevene mister troen på at de vil lære seg lese- og skrivekunsten (Pressley, 1998). Jeg vil i neste avsnitt gå nærmere inn på Ringeriksmaterialet, der jeg tar for meg eksempler på deltester som er ment som idemateriale for å kartlegge elever i risikozonen.

4.9 Ringeriksmaterialet

Materialet er ment som idemateriale og ikke som testmateriale for barn mellom 5 og 7 år. Det er bygget opp slik at "risikofaktorer" knyttet til lese- og skriveutviklingen forsøkes kartlagt. Kartleggingsmaterialet består av 17 deler. De enkelte delprøver er valgt ut fra den kunnskap vi har om betydningen av språklig bevissthet i førskolealderen, og denne bevissthetens betydning for utviklingen av lese- og skriveutviklingen. Delprøvene er bygget opp med tanke på kartlegging av rimord, korte og lange ord, stavelsesdeling, ord som begynner med samme lyd, bortfall av første lyd, sammentrekking av lyder, telle lyder i ord, minnefunksjon, å finne likelydende ord, sammentrekking av meningsbærende enheter, analyse av meningsbærende enheter, forståelse av sammensatte ord, grammatisk forståelse, telle ord i setninger, setningsforståelse, analyse av setningsoppbyggingen og til slutt tegning og skriving. Jeg går bare nærmere inne på noen av disse deltestene.

Rimord - En delprøve som har "takeffekt", det vil si at svært mange barn klarer alle oppgavene. Eksempel: barna får et oppgaveark foran seg, der forsøkspersonen sier: her ser dere en prest. Så ser dere her (pek) en kirke, en doktor og en hest. Hvilket av disse ordene (peker) rimer på prest? Ord som rimer slutter på samme måten. La barna få gjette og kom fram til svaret sammen med dem, og legg stor vekt på å forklare hva rim er. Ja det er en hest fordi det slutter på samme måte som prest. Da setter dere et kryss på hest fordi det ordet rimer på prest.

Stavelsesdeling - Tegn de første stavelsesoppgavene på tavle. Si til barna at nå skal vi finne rytmen i ord, det kan vi gjøre ved å klappe ordene, telle rytmeslagene med fingrene eller tegne streker. Klapp stavelsene sammen med barna mens

dere sier ordet høyt. Vis også at stavelsene/rytmen kan slås først med tommelen og så med prekefingeren. Da vil barna se at det er 2 stavelser/rytmeslag, og de kan sette like mange streker under ordet som de har brukt fingre. Noen foretrekker å sette en strek for hver stavelse direkte mens de sier ordet.

Ord som begynner med samme lyd – Pek på bildene og si: Her er en sokk, her er en is og her er en blomst. Sett kryss på det bildet som begynner med den lyden jeg sier nå: S (hold lyden minst 2 sekund). Her er det viktig at ordene i hver oppgave sies før lyden gis.

Bortfall av første lyd – Her er et bilde av lys, is og sil. Sett kryss på det dere får igjen når dere tar bort r først i ris (si lyden r tydelig både når den sies isolert og i ordet). Eller hva blir ordet "flue" hvis vi tar bort lyden "f".

4.10 Spesielle lesestimuleringsprogram

Det er viktig å gripe fatt i de elever som strever med skriftspråklig læring så tidlig som mulig. Vi må lede dem inn i positive skriftspråkstimulerende utviklingsspiraler før de får for mange nederlagsopplevelser (Engen & Andreassen, 2004). Det finnes mye forskning som bekrefter at tidlig hjelp kan være god og effektiv hjelp. Men det finnes mange og ulike oppfatninger om hva som bør vektlegges og hvordan hjelpen skal organiseres. Det New Zealandske programmet Reading Recovery og den amerikanske versjone "Early Step" har hatt gode erfaringer med sine lesestimuleringsopplegg, og vært en inspirasjon for "Ny start", som er en norsk variant av disse to programmene.

4.11 Reading recovery

De siste årene er det blitt lansert en rekke programmer som er tenkt å hjelpe dyslektikere til å etablere bedre lese- og skriveferdigheter. Det mest kjente av disse er kanskje det såkalte Reading recovery. Recovery betyr, direkte oversatt, "å komme seg" (Clay, 1993). Reading recovery er et strukturert pedagogisk program som bygger på intensiv, individuell opplæring 30-40 minutter per dag i 10 til 20 uker. Programmet er tiltenkt elever som ikke har lært seg å lese og skrive i samme tempo som resten av klassen.

Utgangspunktet for Reading recovery er å gi de elevene som ikke har klart å tilegne seg akseptabel leseferdighet på ordinær måte, en ny mulighet til å lære seg å lese.

Marie Clay har utviklet programmet på New Zealand på begynnelsen av 1970-tallet. Programmet har gjennomgått flere forandringer og utbedringer underveis. Programmet startet med sterk vekt på helordslesing, men i den siste utgaven, inkluderer programmet også analytiske lesemetoder; for eksempel vektlegging av trening i fonembevissthet og trening av bokstav/lyd kunnskap. Målsettingen ved programmet, er at alle elevene som har gjennomgått et Reading recovery kurs, skal ha så gode lese og skriveferdigheter at de i resten av skoletiden kan følge ordinær opplæring. Clay har laget et utdanningssystem for Reading Recovery der læreren må være sertifisert før hun/han kan starte å undervise i programmet (Clay, 1993).

Reading recovery som strategilæring

Marie Clay (1993) hevder at grunnlaget for elevenes lese og skrivevansker ligger i dårlige og lite fleksible lese og skrivestrategier. Utgangspunktet for Reading recovery er derfor å lære seg nye strategier, primært for lesing, men også innenfor skriving. Reading recovery-læreren skal bruke

liten tid på direkte undervisning av detaljer som ikke inngår i lesing og skriving av tekster. Ofte vil læreren trene på forholdet mellom bokstav og lyd uavhengig av tekst. Læreren skal heller rette oppmerksomheten mot problemene som dukker opp når eleven leser eller skriver. For eksempel: Elevene må lære seg å stave gjennom en nøyaktig analyse av ordenes lydstruktur. Elevene må lære seg å benytte ulike ledetråder i leseprosessen; både bilder, språkets grammatikk og visuelle ledetråder ved ordene (ordbilder) kan lette leseprosessen. Elevene må lære å overvåke sin egen forståelsesprosess gjennom å stille seg selv spørsmål som: "forsto jeg det jeg leste akkurat nå?".

Reading Recovery baserer seg på fem pedagogiske prinsipper:

1. Individuell kartlegging av lese- og skriveforutsetninger.

Clay legger vekt på både å finne hva eleven kan ved egen hjelp og hva han kan greie dersom læreren gir ulik form for støtte. Vi legger merke til at Clay kun er opptatt av hva elevene kan, og fortaper seg derfor ikke i hva elevene ikke kan. Bøkene bør bestå av 90% kjente ord og 10% ukjente ord for å virke motiverende på elevene.

2. Individuell lese og skriveopplæring. Lesing av bøker med tilpasset vanskegrad er svært sentralt i RR. Effekten av individuell undervisning har muligens sammenheng med muligheten til å arbeide med det som skjer inne i eleven når han leser og skriver, det vil si prosessorientert lese og skriveopplæring (Pressley 1998). Læreren kan bedre kartlegge og siden endre lesestrategiene til eleven dersom undervisningen skjer i en en-til-en situasjon.

3. Tilpasset progresjonshastighet. Læreprosessen følger prinsippet om å lede eleven gjennom den nærmeste utviklingssone.

4. *Daglig, intensiv opplæring.* Det blir anbefalt 30 minutters økter hver dag. Reading Recovery foregår i New Zealand over en periode på 16 uker (ca et semester). Kontinuitet i undervisningen er nødvendig for å oppnå et godt resultat.

5. *Evaluering og oppfølging av lese- og skriveutvikling.* Begynnerlesing er både avhengig av barnas bokstavkunnskap og bevissthet om språkets lydstruktur. Gode tekniske ferdigheter kjennetegner den gode leseren (Pressley 1998). Clay mener derfor at fokus på detaljene i skriftspråket, som forholdet mellom bokstav og lyd, er helt avgjørende for å sikre kvaliteten i leseutviklingen. Arbeidet med detaljer må alltid inngå som et ledd i lesing av meningsfylte tekster.

Lesing og skriving må oppfattes som gjensidig støttende aktiviteter. Catalado & Ellis (1990) har gjennom sine undersøkelser indikert at staving kan bidra i utviklingen av tidlig lesing. Både lesing og skriving inngår derfor i Reading Recovery-programmet. På et elementært nivå er lesing og skriving tenkt som gjensidig påvirkende aktiviteter.

Metodisk gjennomgang

En typisk sekvens i begynneropplæringen etter at perioden med kartlegging er avsluttet: Gjenlesing av en eller flere kjente bøker (90% kjent 10% ukjent). Gjenlesing av gårdagens nye bok, korte lettlestbøker tilpasset elevens lesenivå.

Bokstavgjenkjenning, orddanning, ordlesing og ordanalyse. Skriving av en historie med lydanalyse. Puslehistorier hvor setninger brytes ned i enkeltdeler og opp igjen. Lesing av ny bok. En bør bygge opp et stadig større ordforråd med kjente ord hos eleven. Eleven leser bøker med mange illustrasjoner og korte enkle setninger. Vanskegraden økes ettersom eleven etablerer mer og mer funksjonelle skriftspråkferdigheter.

Dokumenterte studier

Reading Recovery synes å være et av de programmene med tilpasset lese og skriveopplæring som støtter seg til flest dokumenterte effektstudier (Pinnell, 1989, Iversen & Tunmer (1993) i Pressley, 1998). Blant andre Pressley (1998) vurderer at programmet styrker elevenes trivsel og motivasjon for lesing og skriving; kanskje mer enn noe annet tilsvarende program. Reading Recovery legger vekt på aktiviteter som forskning har vist at styrker bokstavkunnskap, bokstav til lyd forbindelser, automatisering av enkeltord, leseflyt, skriveferdigheter og leseforståelse. Reading Recovery har vist seg å styrke elevenes kontroll over egen læring, noe som er svært viktig i forhold til videre utvikling av lese- og skriveferdigheter. En-til-en trening og den sterke vekten på individuell kartlegging muliggjør antakelig en meget god tilpasning til elevenes evner og forutsetninger. En-til-en undervisning kan kanskje falle dyrt for den enkelte skole, men i det lange løp vil det kunne spares mange penger ved at elevene ikke blir fordelt til spesialundervisning.

4.12 Early Steps - Lære å lese

Lesekurset Early Steps er utviklet av Carol Santa (1999). Kurset baserer seg på intensiv individuell opplæring i ca. et halvt år. Eleven får 30 minutter opplæring hver dag. Han blir tatt ut av ordinær opplæring til et rolig avskjermet rom. Eleven har behov for 50-60 timer individuell opplæring før programmet avsluttes. Opplæringen avsluttes når prøver, eller vurderinger fra lærerne, viser at eleven kan følge klassens progresjon. Kurset består av fire hoveddeler som blir gjennomført hver dag:

Gjenlesing av bøker. Det å lese de samme bøkene flere ganger gir eleven en mulighet for å etablere et ordforråd som kan avkodes direkte, automatisk og uten å gå via en tungvint

lyderingsstrategi. Dette forutsetter at skolen har et godt utvalg av lettlestbøker med variert vanskelighetsgrad.

Ordiakttakelse. Her legges det opp til analytisk arbeid med ord. Ord-iakttakelse dreier seg om at eleven lærer å identifisere ortografiske og fonologiske strukturer i ord. Elevene lærer seg å: Gjenkjenne bokstavene, lytte ut forlyd, midtlyd (trelydsord) og utlyd, knytte lydene til bokstavkort og arbeide med ordfamilier.

Setningsskriving. Det legger til grunn at lesing og skriving påvirker hverandre gjensidig tidlig i leseutviklingen. Eleven skriver de setningene han har lyst til å skrive. Det blir gjennomført lydanalyser under skrivingen.

Introduksjon av ny bok. En ny bok eller tekst introduseres hver dag. Vanskelighetsgraden til bøkene økes langsomt (Santa, 1999).

4.13 Ny start - En norsk variant

Ny start er å betrakte som en norsk variant av Reading Recovery og Early Steps, tilpasset norske forhold. Det er intensivt og individuelt stimuleringsprogram som legger stor vekt på å gi elevene leseglede og skrive lyst.

Stimuleringsprogrammet har fire faste poster, en fast struktur, forutsigbarhet og trygghet. De fire postene er:

- 1) Lesing under veiledning av lærer
- 2) Tekstskrivning
- 3) Kombinert fonologisk og ortografisk stimulering
- 4) Lesing av en kjent bok

Tilbakemeldinger tyder på at elevene trives med å vite hva som skal skje. Det gir dem ro og trygghet som er gunstig i læringssituasjonen. Rekkefølgen på postene er ikke fastlagte, men det er naturlig at hver øvingsøkt begynner og slutter med lesing. I Early Step og Reading Recovery er økten "lesing av

ny bok" plassert på slutten av timen. Men erfaringer her i landet tilsier at det kan være greit å starte timen med å la eleven velge ny bok. Da er eleven vanligvis mest opplagt, og kanskje mest motivert for å gå løs på en ny utfordring. Møtet med en ny bok kan være krevende, og for å unngå at eleven går fra timen med en negativ opplevelse, synes det fornuftig å la økten begynne med noe som kan være litt krevende for så å avslutte med noe som kan gi eleven positive mestringsopplevelser. Et sentralt pedagogisk prinsipp er å arbeide rundt elevens nærmeste utviklingssone. I oppstarten av programmet er det viktig å ikke begynne med alt på en gang, men ta tak i det som virker mest kjent og starte der. La elevene bli trygge på arbeidsmøtene i en programpost, før en går videre til neste. Det samme gjelder lærerne, begynn i det små, og utvid reportoiret etter hvert som de blir trygge på det de gjør. Etter hvert skal det være mulig å gjennomføre de fire programpostene innenfor en undervisningsøkt på ca. 30 minutter (Engen og Andreassen, 2003).

4.14 Kvalifikasjonskrav

For å tilrettelegge et målrettet stimuleringsprogram er gode kartleggingsrutiner og godt kjenneskaper til de aktuelle elevenes interesser, sterke sider og behov for skriftspråklige ferdigheter svært viktig. Lærere som skal gjennomføre opplegget, må være sensitive og tolkende i forhold til eventuelle forandringer i elevenes behov. Alle opplegg må kunne justeres og tilpasses elevenes dagsform, dagsaktuelle temaområder og endringer i deres ferdighetsnivå. Klare oppskrifter på opplegg kan være tilnærmet umulig, både i forhold til startpunkter og opplegg. Lærere som skal gjennomføre slike stimuleringsprogram, må være så kunnskapsrike og fleksible at de kan foreta nødvendige justeringer underveis. Et mål er å lære elevene strategier som

gjør at de kan løse oppgaver på egen hånd, og dermed gjøre de mest mulig selvstendige (Engen og Andreassen, 2003).

Kleppe m.fl., 2003 gjennomførte en norsk observasjonsstudie i klasserommet for å evaluere L97. Det tankevekkende i dette studiet er at nesten ingen av lærerne i første klasse underviste i hvordan barnas kunnskaper i språklig bevissthet kunne taes i bruk i forbindelse med skriving eller bokstavarbeid for øvrig. Konklusjonen er at det er et stort behov for å forbedre høyskolens førskolelærer- og lærerutdanning. Dette for både å forbedre norsk leseundervisning i forhold til andre land, men også for å styrke det forebyggende arbeid overfor barn som står i fare for å utvikle lese- og skrivevansker (Frost, 2003).

4.15 Med og motvindsfaktorer

Jørgen Chr. Nilsen (2001) bruker termene "medvinds- og motvindsfaktorer" for å karakterisere den betydningen mulige variabler har for leseundervisningens kvalitet. En medvindsfaktor kan beskrives som et forhold ved enten undervisningen, læreren, eleven eller undervisningsmaterialet som kan ha positiv effekt på undervisningens kvalitet. Eksempler på medvindsfaktorer er tekstens oppbygging (lydrette ord, relativt korte ord og hyppige ord og korte setninger), metode (arbeide med bokstav-lydforbindelser, sikker ordgjenkjennelse, daglig arbeid med bokstaver), lærerens bakgrunn (alder, erfaring) og holdning og vekt på begrepstrening (Frost, 2003).

En motvindsfaktor vil derimot ha en negativ innflytelse på undervisningens kvalitet. Hvis teksten har vanskelig språklig oppbygning (overvekt av ikke lydrette og lange lavfrekvente ord, lange setninger), hvis det i det metodiske opplegget viser seg å være manglende evaluering av bokstavgjennomgang og

utvikling av ordgjenkjennelse. På samme måte hvis læreren bruker lite supplerende materiale og ikke vektlegger leseundervisningen så høyt i forhold til andre aktiviteter. Men det er ikke dermed sagt at motvindsfaktorer aldri bør brukes. Ta for eksempel lydrette ord som er en fordel for begynnerleseren. Enkelte barn vil ha en fordel av å fokusere på ikke-lydrette ord allerede tidlig i andre klasse, på grunn av at de har etablert en sikker fonologisk lesestrategi for lydrette ord. Mens andre blir klar for det noe senere (Frost, 2003).

4.16 Oppsummering

Lesing og skriving hører hjemme i alle fag, og gode lese- og skrivestrategier er en viktig forutsetning for å få et godt utbytte av skolegangen totalt sett. Alle lærere har derfor et ansvar - om enn på ulike måter - for lese- og skriveopplæringen. Jo mer lærerne kan ta et slikt ansvar, desto lettere vil det være for elevene å utvikle det vi på norsk kan kalle funksjonell lese- og skrivekyndighet, dvs at de oppnår lese- og skriveferdighet på et så høyt nivå at de kan delta aktivt i skriftspråklig kommunikasjon i samfunnet. Men en slik satsing vil nok kreve at skolen er villig til å tenke noe nytt når det gjelder ressursutnytting og undervisningsplanlegging. Spesielle treningsprogrammer rettet mot risikoutsatte skolebegynnere er blant annet "Reading Recovery", "Early Steps" eller den norske varianten "Ny start". Disse programmene har gitt lovende resultater og ført til at lesesvake elever har gjort framskritt, og hatt en positiv utvikling oppover i klassetrinnene.

KAPITTEL 5: MOTIVASJON OG MESTRING

5 Innledning

I begynneropplæringen må man tilrettelegge læringsmiljøet slik at en får utnyttet motiveringskraften som ligger i den meningssøkende intensjonen (jf. Læreplanen). Den sentrale målsettingen for lese- og skriveopplæring i skolen er at elevene skal utvikle seg til motiverte og engasjerte språkbrukere. Innholdet i det vil leses og skriver, er derfor alltid det viktigste. Læreplanverket inneholder mange formuleringer som vektlegger det innholdsmessige aspekt ved alt språkarbeid. I innledningen til norskplanen understrekes språkets betydning for identitet, kultur, dannelse og kommunikasjon (L97, s. 111-113).

Lesesvake elever er ofte lite motiverte for å lese. For dem oppleves lesingen som kjedelig og anstrengende, og noe de ønsker å slippe unna. Dermed går de glipp av mye, både i forhold til begreper, erfaringer, syntaktiske kunnskaper og gode forståelsesstrategier. Utfordringen for skolen blir å gi lesesvake elever troen på at de kan lære å lese, som igjen er med på å gi bedre selvbylde (Skaalvik (1996) i Høien, 2006).

5.1 Tro på egen mestring

En kvalitativ studie gjort ved Lesesenteret viser at å ha tro på egen mestring, gir positive resultater for elever med alvorlig grad av dysleksi. To tredjedeler av elevene opplyste at de opplevde framgang i løpet av en åtttemånedersperiode. Troen på å lykkes var avgjørende for at disse elevene kom videre i sin utvikling. Det blir viktig å fokusere på at problemene kan arbeides med på ulike måter. Selv om Lesesentret kan foreslå tiltakene, er det viktig å formidle til elevene at det er de selv som må jobbe. Uten egeninnsats

er det ikke mulig å få til en positiv utvikling
(Lesesenteret.uis.no).

5.2 Innholdets betydning som motiverende og styrende faktor

I begynnerlesingen spesielt, men også i leseundervisningen i sin alminnelighet, er det viktig å huske på at ikke lesematerialets innholdsmessige og tekniske byrde overstiger barnets språklige og lesetekniske kompetanse. Det er den språklige og lesetekniske kompetansen som den enkelte besitter som også styrer lesefunksjonen. Altså må en se til at barnet har best mulig spåklig forutsetning med hensyn til de forventede lesekrav. For at en elev skal ha utbytte av en tekst rent leseteknisk, skal vedkommende forstå mellom 85-90 % av alle ordene for å ha utbytte av teksten.

Ordavkodingen krever stor ressursinnsats fra den lesesvake. Lesingen er tung og anstrengende, som å sykle i motvind. Ressurskravene ved ordavkodingen kan bli så store at det ikke er mer rom igjen for de mer forståelsesrettede prosessene. Derfor blir det et viktig mål å gjøre leseopplæringen attraktivt (Høien og Lundberg, 2002).

Det pedagogiske arbeidet må foregå på bred front. Det handler ikke bare om å lette lesingen. Det handler også om å skape meningsfylte lesesituasjoner som elevene opplever som viktige og verdifulle. Hva med å finne fram til tekster som oppleves som personlig signifikante, som er engasjerende og relevante i forhold til de spørsmål som opptar elevene. Tekster som vekker følelser og innlevelse (Høien og Lundberg, 2002).

5.3 Motivasjon

Hva er motivasjon? Motivasjon er "det som setter handlingen i gang". Den kraften som gjør at vi føler at vi må gjøre noe eller har lyst til å gjøre noe, kan vi kalle motivasjon. Vi

mennesker er i utgangspunktet frie til selv å bestemme hva vi vil gjøre. Vi er aktive og kan påvirke våre omgivelser. Elever som er umotiverte vil verken trives eller prestere opp mot sitt beste i skolen. Skolen har derfor et stort ansvar for å fremme og opprettholde elevenes motivasjon.

Skolen må legge til rette for at elever utvikler og mestrer skriftspråklige ferdigheter. Opplevelsen av mestring er helt grunnleggende for videre læring. Å mestre noe så betydningsfullt som lesing, gir selvtillitt og motivasjon. Elevers motivasjon og positive holdning til skriftspråk-opplæringen kan ikke understrekes godt nok, og at utviklingen foregår i et miljø der det legges til rette for å mestre lese- og skriveferdigheter (Handlingsplan....).

Det er ikke alltid like lett for elever å forstå at lesing utvikles gjennom trening, på samme måte som andre ferdigheter. Men i motsetning til andre ferdigheter, kan en ikke velge vekk lesing hvis en ikke lykkes i første omgang. En må trene enda mer, og det stilles ekstra store krav til omgivelsene. Forholdene må legges til rette slik at de som trenger spesielt mye trening opplever det som meningsfullt, utfordrende og tilpasset deres mestringsnivå. Det blir viktig at elevene opplever å lykkes med opplæringen (Nasjonalt læremiddelsenter, 1995).

5.4 Kartlegging av elevens motivasjon

I forskningslitteraturen har såkalt attribusjonsterori vært en sentral forklaringsmodell for forholdet mellom motivasjon og lesing (Pressley, 1998). Med attribusjon menes hvordan eleven fortolker egne prestasjoner på skolen. Alle elever har sin egen attribusjonsstil, men dyslektikere har en tendens til å tolke svake leseferdigheter som et resultat av svake evner. Eleven tillegger ofte indre stabile forhold som årsak til

nederlag på skolen, samtidig som han forventer å mislykkes i senere forsøk. Dette igjen fører til en ond sirkel med dårlig motivasjon. Eleven sier til seg selv: "dette får jeg ikke til fordi jeg er dyslektiker", altså snakker vi om lært hjelpeløshet. An denne grunn er det desto viktigere at skolen/læreren tar tak i vanskene tidlig og tilpasser undervisningen ut fra elevenes forutsetninger, før det får etablert seg slike uheldige attribusjonsmønstre. Kartlegging av elevens attribusjonsstil kan gjøres gjennom intervju eller samtale med eleven.

Forskning viser som nevnt tidligere at elevenes motivasjon for lesing også henger sammen med foreldrenes holdninger til lesing og skriving (Presslye, 1998).

5.5 Motivasjon i praksis - indre og ytre motivasjon

Vis genuin interesse og engasjement for læring. Lærere og foreldre må selv vise at de liker lesing, skriving og problemløsning. Nysgjerrige og engasjerte lærere smitter over på elevene. Lærere og elever må undre seg sammen og reflektere over den kunnskapen de møter på i læringsarbeidet. Hvis lærer klarer å løfte alle elevene, vil det virke enormt motiverende og gi en fellesskapsfølelse. Det er viktig at elevene føler at det de skal lære er relevant, og at innholdet i opplæringen tar utgangspunktet i elevenes forkunnskaper, ferdigheter og interesser.

Elevene bør til enhver tid få vite hva som er hensikten med læringsarbeidet. Forbered dem på hva som kommer av læringsaktiviteter, og la elevene innta en aktiv rolle i læringsarbeidet. La elevene få være delaktige i planleggingsfasen, og la de selv få komme fram til hvorfor det er verdt å investere tid og engergi på noe som skal læres. Formidle hva kunnskapen skal brukes til, og hvorfor det er

grunn til å være entusiastisk i forhold til skolen (Strandkleiv, 2006).

5.6 Metakognisjon

Et nøkkelord i lesing er metakognisjon. Det har å gjøre med at den gode leser er i stand til å overvåke og styre sin egen forståelse. Å være metakognitiv innebærer at en er i stand til å betrakte sin egen forståelse på avstand. Det går ut på at en både forstår og samtidig er i stand til å reflektere over hva en selv forstår, eventuelt hva en ikke forstår, at en er i stand til å forholde seg kritisk til det en leser, at en kan gjøre noe aktivt for å forstå teksten på en annen måte, eller for eksempel å ta avstand fra innholdet i en tekst (elevsiden.no).

God lesing krever utvikling av ulike strategier for bedre avkoding og innholdsforståelse. Bevisst kontroll av egen læring kan øves inn som et ledd i begynneropplæringen. Ofte kan vi observere at elevene har en forholdsvis rask, men unøyaktig ordavkoding. Dette fører ofte til at elevene ikke får med seg innholdet i det de leser. Bevisst oppmerksomhet mot detaljene i skriftspråket under lesing er meget viktig både i forhold til lesehastighet og leseforståelse (Pressley 1998). Skolen kan bidra til utvikling av metakognitiv kontroll av ordavkoding gjennom flere tiltak. For eksempel bør elevene lærer seg å fokusere på alle bokstavene dersom det er et ord de ikke klarer å lese. Elevene kan videre lære seg å stille seg selv spørsmål om de har forstått det ordet de har lest. Ved ukjente ord kan elevene lærer seg å gjennomføre automatisk lydering. Ved vanskelige ord bør elevene oppfordres til å lese om igjen helt til avkodingen av ordet er automatisert.

Gode lesere har en bevisst plan for lesingen og vet hvilke strategier de skal benytte for å få mening ut av det de

leser. Gode lesere vet når de ikke forstår det de leser, og de har måter å bedre sin forståelse på. De vet hvordan de skal repetere, høre seg selv, organisere informasjonen og ikke minst hvor viktig det er med bakgrunnskunnskap. De evaluerer sin læring underveis, og stiller seg selv spørsmålet: Forstod jeg dette? Må jeg innhente mer informasjon? De har med andre ord fleksible lesestrategier de kan ta i bruk for å oppnå målene sine (se Pressley & McCormick 1995 for en oversikt over ulike lesestrategier).

Svake lesere har en motsatt profil fra gode lesere. De svake leserne har ofte ingen plan for lesingen, men leser på en passiv måte ofte med et meget begrenset repertoar av ulike lesestrategier. De bearbeider sjelden det de leser.

5.7 Modellering

Læreren kan gjennom forklaringer og modellering vise hvordan elevene kan øke forståelsen, og dermed blir bedre lesere. Elevene lærer ikke å forstå på egen hånd. Når vi introduserer en ny strategi, må vi demonstrere for elevene. Vi må vise, fortelle, være modell og demonstrere. Det er viktig å forklare selve prosessen ved aktiv lesing, ikke bare innholdet. Modell-læring deles inn i to trinn. Det første trinnet består i å forklare hva forståelsesstrategien går ut på og hvorfor elevene bør bruke den for å bedre sin leseforståelse. Det andre trinnet er en demonstrasjon og diskusjon om prosedyrene for å utføre strategien. På dette trinnet viser læreren elevene hvordan du skal gjennomføre en "leseoppgave". Diskuter, demonstrer og tenk høyt mens du arbeider, og la elevene få trening i den nye strategien under din veiledning. Diskuter sammen med den enkelte elev hva som er den mest effektive strategien for han eller henne (Santa, 1999).

5.8 Lærerens betydning for et godt klassemiljø

Når det gjelder undervisningen i begynneropplæringen er det viktig at læreren så raskt som mulig etablerer et miljø som er overkommelig og gjenkjennelig for elevene. Elevene må vite og føle seg trygg på det som skal foregå, samtidig som de skal ha noe å strekke seg etter. Samtidig må læreren arbeide for å utvikle "et støttende undervisningsmiljø". Ideelt sett skal klassen utgjøre en verden der elevene støtter hverandre, der arbeidsmoralen er høy, og der det ikke er farlig å begå feil. For å evaluere sin egen rolle som lærer er det nødvendig å tenke igjennom en del punkter. Tenk over din holdning til det å undervise og det å lære: er det samsvar i tanken om gradert støtte med dine erfaringer og mål som lærer? Lytt til dine dialoger med barna. Hvem av barna tenker og reflektere i din undervisning, og snakker du til barna på en måte som får barna til å delta aktivt i samtalen? Som lærer må du lære deg en god måte å gi gradert støtte på. Det gjør du ved å fastholde mål og oppmerksomhet for arbeidet, og ved å få barna til å våge å komme med løsninger og være aktive. Når barna er aktive kan du iaktta strategiene deres og hvilken støtte de trenger for å komme seg videre. Legg også arbeid i å skape en god atmosfære, som igjen vil øke sjansene for at barna vil reflektere. Å tenke og reflektere må oppleves som spennende og givende. Varierte arbeidsformer gir varierte arbeidsmuligheter for elev-lærer og elev- elev, og kan virke motiverende. Elevene må informeres om din måte å gi støtte på, for når elevene forstår føler de også mer ansvar for arbeidsmåten. Underveis må du tenke over hva du skal gjøre, og godta feiltakelser som en naturlig del av læreprosessen (Frost, 2003).

5.9 Skole- hjem samarbeid

"Der hvor skolene ser på foreldrene som en ressurs og har positive holdninger til hjem-skole-samarbeidet, blir læringsmiljøet på skolen bedre, og elevene lærer mer", sitat

av Thomas Nordahl. Internsjonal forskning viser at foreldrenes involvering fører til bedre skoleresultater. I Norge har blant annet Thomas Nordahl og Asbjørn Birkemo kommet frem til lignende resultater. Pisaundersøkelsen (2003) viste at det som korrelerer positivt med skoleprestasjoner, var foreldrenes utdanning, kulturell kompetanse i hjemmet, pedagogiske ressurser i hjemmet, tid på lekser, tilhørighet på skolen, leselyst og lesevaner.

Et kanadisk forskningsprosjekt viser hvordan forholdet mellom foreldrene og skolen påvirker elevenes holdninger til skolen og læring. Resultatene fra prosjektet viser at foreldrenes positive interesser for skolen er avgjørende for elevenes tilfredshet og motivasjon. På samme måte er det ingenting som har større innvirkning på elevenes utbytte av opplæringen enn nettopp foreldrenes positive holdning og interesse. Det konkluderes med at skolen og lærerne må være imøtekommende overfor foreldremedvirkning og samarbeid med foreldrene (FUG:2005).

En rapport fra OECD, "Parents as partners i schooling" (1997), analyserer samarbeidet mellom hjem og skole i ni OECD-land. Rapporten viser til foreldrenes positive innvirkning på barnas utvikling og læring. Det konkluderes med å anbefale at foreldre må oppmuntres til å støtte barna i opplæringen, spesielt de første skoleårene. Generelt blir det anbefalt sterkt å styrke dialogen og samarbeidet mellom skole og hjem på alle nivå.

Departementet setter stadig sterkere fokus på samarbeid mellom skole og hjem, og det stilles krav til reell foreldremedvirkning i skolen. Mange foreldre ønsker aktivt å delta i skolens hverdag, men skolen legger ikke til rette for dette. Det er viktig at skolen møter foreldre til de tider det

passer foreldre og ikke utelukkende når det passer skolen. Skolen kan bruke foreldremøter til å fremme viktige temaer som det jobbes med på skolen, og som de vil at foreldrene skal støtte opp under. Her bør det legges opp til minikurs av foreldrene i for eksempel lesestrategier (FUG: 2005).

Foresatte må tidlig få informasjon om hva som gjøres på skolen, om arbeidsmåter og innhold i opplæringen. Det blir viktig å formidle ikke bare *hva* som skal gjøres, men også *hvorfor* og *hvordan*.

5.10 Oppsummering

For å skape bevisste og engasjerte språkbrukere er det viktig å legge forholdene godt til rette. Elevenes motivasjon for lesing henger sammen med flere ting. Gode lesere har en bevisst plan for lesingen og vet hvilke strategier de skal benytte for å få mening ut av det de leser. Samtidig er en god leser i stand til å overvåke og styre sin egen forståelse. Svake lesere har en motsatt profil fra gode lesere. Dette er områder som skolen kan gripe tak i. Læreren må arbeid for et "støttende undervisningsmiljø", der arbeidsmoralen er høy og det ikke er farlig å begå feil. Varierte arbeidsformer gir varierte arbeidsmuligheter, og kan virke motiverende. Samtidig må foreldrene på banen, og det må skapes et gjensidig samarbeid mellom skole og hjem for å oppnå best mulig læringsresultat.

KAPITTEL 6: FORSKNING OG SAMMENDRAG

6 Innledning

Når vi vet at fonologisk bevissthet har vært et av de mest «populære» forskningstema innen leseforskningen i mange år, blir det urealistisk å gi et kort og samtidig rettferdig bilde av de mange viktige resultatene på området. Det blir også bare mulig å kort berøre de mange diskusjoner som foregår. Disse dreier seg både om hva fonologisk bevissthet er og sammenhengen med leseutviklingen. Men det ser likevel ut for å være en bred enighet om at de ulike delferdighetene under fonologisk bevissthet, på ulike måter har stor betydning for utviklingen av lesing og skriving. Jeg ønsker i det følgende å gi en kort oppsummering av forskning som er fremlagt på området fra førskolealder til begynnerstadiet.

6.1 Effekten av tidlig forebygging

Forskning viser at tiltak som fremmer fonemisk bevissthet, bokstavkunnskap og språklige ferdigheter blant førskolebarn, i stor grad forebygger lesevansker i begynnerundervisningen. Et godt treningsopplegg bør også legge vekt på skriveaktiviteter og formell trening i rettskriving. Skriving og lesing er ferdigheter som understøtter hverandre og fremmer lese- og skriveferdigheten (Snow, Burns og Griffin, 1998).

Forskning viser også at for elever som kommer til kort i begynnerundervisningen, bør en så snart som mulig sette i gang systematisk og intensiv støtteundervisning. En til en undervisning gir best effekt (Torgersen, Wagner og Rashotte, 1999; i Santa, 1999). Støtteopplegget må være klart strukturert både med hensyn til innhold og progresjon. Dette er en viktig forutsetning for effektiv læring uansett alder. Varigheten av det pedagogiske opplegget bestemmes av leserens alder og av hvor alvorlig lesevanskene er (Nasjon Reading

Report, 2000). Vellution, Scanlon og Jaccard (2003) i Høien, 2006) fant at tidlig hjelp reduserte tallet på dårlige lesere fra 15 % til 1.5 %. Dårlige lesere oppnår bedre leseferdighet dersom de får et tilpasset undervisningsopplegg (Swanson (1999) i Høien, 2006. Effekten av støttundervisning vil avhenge av hvor alvorlige lesevanskene er (Torgersen (2005) i Høien, 2006. Forskningen viser at for elever som skårer omkring 30 prosentil i ordidentifikasjon, vil et intensivt undervisningsopplegg på ca. 80 timer ha god effekt. Framgang i leseferdighet vil komme til uttrykk i økt ferdighet i fonologisk lesing, ordavkoding, leseforståelse og leseflyt. For elever som skårer omkring 10 prosentil i ordidentifikasjon, vil et intensiv støtteundervisning på ca. 80 timer gi bedre ferdighet i fonologisk lesing, ordavkoding og leseforståelse. Men disse elevene får liten framgang i leseflyt. For elever som skårer omkring 2 prosentil i ordidentifikasjon, trengs det en intensiv støtteundervisning på ca. 130 timer, om elevene skal få bedre ferdighet i fonologisk lesing, ordavkoding og leseforståelse. Støtteundervisningen har likevel liten positiv effekt på leseflyten (Høien, 2006).

6.2 Fonologisk bevissthet

I undersøkelser av barns fonologiske bevissthet, er oppgaver i analyse og syntese sentrale. Analyseoppgaver kan både være en fullstendig sekvensanalyse (hele lydrekkefølgen i ord), og det kan være analyse av for eksempel framlyd (Hva hører du først i...). Synteseoppgaver stiller krav til den motsatte prosessen av analyse. Syntese av stavelser ser ut til å være relativt enkelt for de fleste rundt 6-7 år, mens syntese av fonemer er verre, fordi en økning av hastigheten ikke er god nok hjelp (Olaussen, 1996). Det er trolig at denne innsikten først bygges opp i perioden rundt 6 år, parallelt med språkutviklingen forøvrig. Det er en pågående diskusjon av

forholdet mellom syntese og analyse, men enkelte forskere hevder at analysen er en forutsetning for syntesen. Olaussen (1996) refererer blant annet til Skjelfjord som fant at barns ferdighet i syntese utviklet seg som en konsekvens av opplæring i analyse.

Selv om det er en rimelig enighet om at fonologisk bevissthet har en sammenheng med utvikling av lesing og skriving, og at disse ferdighetene lar seg påvirke, er det uenighet om hva som er årsak og hva som er virkning. Hagtvet (1996) konkluderer en slik diskusjon med at det er mye som tyder på at det er en interaktiv sammenheng mellom evnen til å legge et utvendig perspektiv på fonologiske segmenter og lesing og skriving. Diskusjonen som foregår avspeiler imidlertid at det fremdeles er mange uavklarte sider av den fonologiske bevissthets rolle i den skriftspråklige utviklingen.

6.3 Morfologisk bevissthet

Det er en rekke undersøkelser som underbygger sammenhengen mellom god leseferdighet og morfologisk bevissthet. Blant annet Lyster (1995) fant en sammenheng mellom morfologisk bevissthet ved 6 år og leseferdigheten i slutten av 2. klasse. Morfologisk og syntaktisk bevissthet behandles ofte i sammenheng i deler av litteraturen, av og til under fellesbegrepet «bevissthet om språklig form» (se bl.a Hagtvet 1994).

Mens fonologisk bevissthet og lesing er mye fokuserte forskningstema, kan ikke det samme sies om pragmatisk bevissthet og lesing. Det skal heller ikke vies mye oppmerksomhet her, men det synes nødvendig å peke på enkelte faktorer av betydning. Hagtvet (1994) dokumenterte i sin undersøkelse at barna som var svake lesere, «hadde problemer med oppgaver som stiller krav til forståelse, bruk og

manipulasjon av alle aspekter ved språket som system» (Hagtvet 1994). Dette resultatet inkluderer derfor også pragmatisk bevissthet. Hagtvet beskriver pragmatisk bevissthet som bevissthet om relasjoner mellom setninger. Konkret kan dette dreie seg om å oppdage inkonsistenser mellom setninger og forståelsen for om et budskap formidler det som er hensikten.

6.4 Begynnerlesingen

Det at en elev får lese- og skrivevansker på skolen, kan betraktes fra forskjellige sider. På den ene siden har vi forskning som snakker om elever som har problemer med fonologisk analyse av talte ord. Det kan føre til at eleven utvikler avkodingsvansker i forbindelse med leseinnlæringen. Eleven vil forhåpentligvis kunne lære å lese, men vil alltid ha en nedsatt lese- og skrivefunksjon (Høien og Lundberg, 2002). På den andre siden har vi solid forskning som viser at hvis barna får interesse for å lese og skrive inspireres de til å utforske skriftbilder og skrive før de begynner på skolen, utvikler en stor del av disse barna lese- og skriveferdighet før de begynner på skolen. Vi har forskning som har dokumentert at 90 % av de barna som blir inspirert til å utforske skriftspråket i barnehagen og ta det med inn i leken, lærer å lese og skrive før de begynner på skolen (Hagtvet, 2002).

På samme måte finnes det solid dokumentasjon fra flere land som viser at hvis man arbeider i første klasse med å utvikle barnas talespråklige bevissthet slik at de lærer å lytte til ordene i språket, og får en forståelse av at ord består av enkeltlyder, reduseres dramatisk gruppen av elever som får lese- og skrivevansker (Lundberg, Frost og Petersen, 1998; Lyster, 1995). Hvis man bevisst arbeider med å koordinere lydanalyse med analyse av skrevne ord, oppnås enda bedre effekt (Elkonin, 1973; Petersen og Borstrøm, 1997). Som sterkt

antydnet viser forskningen at selv om barn i utgangspunktet har vansker med å etablere grunnlaget for å lære å lese, kan vi allikevel lære dem å lese hvis vi utnytter den kunnskapen som fins (Frost, 2003).

6.5 Metoder i begynneropplæringen

Det er vanskelig å si noe generelt om hvordan undervisningstilbud for elever med lesevansker bør organiseres. I noen tilfeller kan hjelpen gis i klassen, i andre tilfeller blir hjelpen mest effektiv dersom den gis i små grupper eller i én til én undervisning. Valg av organiseringsmåte må ta utgangspunkt i elevenes egenart. Men nyere forskning har vist at én til én undervisning i korte økter (20 minutter) ofte gir best resultat for elever med store lesevansker (Vellutino (2004) i Haugstad, 2004). Det er en ressurskrevende organiseringsmåte, men erfaringer viser at en intensiv satsing, spesielt i de første skoleårene, vil innebære økonomiske innsparinger, men det viktigste er likevel gevinsten på det menneskelige planet. Hvis en klarer å løfte svake lesere ut av den vonde sirkelen og over i mer positive læringsspiraler, vil det i seg selv være god grunn til å tilby disse leserne hjelp.

Valg av metode og tilrettelegging av leseundervisningen er avgjørende for læringsresultatet. Forskning viser at systematisk bruk av lydmetoden i begynnerundervisningen gir best resultat i leselæringen (National Reading Panel, 2000). Men det er viktig at ikke elevene blir stående på det fonologiske stadiet i leseutviklingen. Forutsetningen for å bli en god leser er at elevene tilegner seg parate ordbilder.

Til slutt ønsker jeg å si noe om vansker med evalueringen av pedagogiske tiltak.

6.6 Problemer ved evaluering av pedagogiske tiltak

Å prøve ut effektiviteten i et undervisningsopplegg er imidlertid svært vanskelig. Jeg vil ta opp til drøfting noen av disse vanskene.

Et problem gjelder regresjon. Det er en statistisk effekt som gjør at et individ som skårer ekstremt på en test ved en anledning, har en tendens til å få en skåre nærmere middeltallet ved neste måling. Regresjonseffekten gjør altså at det kan se ut som om eleven har vært med på et framgangsrikt og effektivt pedagogisk program, men så er det åpenbart en illusjon. Det statistisk problemet blir også større ved at mange av de testene som brukes i spesialpedagogikken, har svært lav reliabilitet eller målesikkerhet.

Et annet viktig problem ved evaluering av tiltak har å gjøre med lærerens holdning. Problematisk her er "Hawthorne-effekten", som innebærer at læreren har en tendens til å reagere med entusiasme over noe som er nytt på skolen. Det betyr at de berørte elevene får ekstra oppmerksomhet og omtanke i forbindelse med bruken av den nye metodikken. De forbedringer en observerer, trenger derfor ikke å være resultat av metodikken, men avspeiler mer lærerens nye holdning.

Lærerfaktoren kan være vanskelig også på andre måter. Om flere lærere er med i utprøvingen av en ny metodikk, kan noen av dem ha utviklet metodikken, noen er likegyldige, noen er negative og er med fordi rektor har sagt at alle skal være med i prosjektet.

Sjelden blir kontrollgrupper brukt i evalueringsundersøkelser, forbausende nok. Videre blir elevene sjelden fordelt tilfeldig

på ulike grupper. Men her spiller det også inn et etisk dilemma. Hvis det er grunn til å tru at programmet under utprøving egentlig er effektiv, kan en vanskelig med hensikt holde unna visse elever som kunne trenge behandlingen.

Andre vanlige svakheter er at altfor få elever blir studert i altfor kort tid med dårlig spesifiserte programmer både når det gjelder innhold og tidsforbruk. Et annet problem er at målingen av framgang ofte blir gjort med standardiserte tester for normallesere. Slike tester kan være ufølsomme og ikke fange opp små forandringer over korte perioder. Det blir da lett å undervurdere effektiviteten ved mange programmer (Høien og Lundberg, 2002).

6.7 Sammenheng

I de siste årene har vi sett en økende fokusering på leseopplæringen i skolen. Elevene leser for dårlig, altfor mange går ut av skolen uten å ha tilegnet seg funksjonell leseferdighet. Samtidig legges det økende vekt på boklig lærdom i vårt samfunn. Den som ikke leser godt nok, vil lett sakke akterut både i forhold til utdanning, arbeid og deltaking i samfunns- og kulturliv. I dag sitter en med mye viten som forteller at en mislykket lesestart kan få negative følger ikke bare med hensyn til begynnerlesingen men også når det gjelder leselyst og senere lese og skriveferdigheter. For at barna skal få den rette stimuleringen i forhold til lese- og skriveopplæringen, er det viktig at skolen og lærerne har gode nok kunnskaper om disse vanskene. På den måten øker forståelsen for den betydningen som det pedagogiske opplegget i skolen har. For å forebygge startproblemer i begynneropplæringen er det viktig at foreldre og barnehager vektlegger betydningen av språklig bevissthet allerede i førskolealderen. I denne alderen er det færre krav enn i skoleårene, og barna har mer tid og ro til å lære i sitt eget

tempo. Fravær av satsing i denne alderen kan få negative konsekvenser både i forhold til den emosjonelle, sosiale og språklig-emosjonelle utviklingen. Med innføringen av kunnskapsløftet høst 2006 er det satt fokus på å utvikle grunnleggende ferdigheter, og innført lese- og skriveopplæring allerede fra første klasse.

Vi står ovenfor store faglige metodiske utfordringer når det gjelder å tilrettelegge for en vellykket begynnerlesing. Det handler både om de første vaklende steg i leseprosessen og til et mer automatisert lesenivå. Det er viktig at elevene på denne veien får oppleve mestring og leseglede. Undervisningen bør legge til rette for en undervisningsmetode som bygger på den enkelte elevs forutsetninger. Elevene har forskjellige forutsetninger, og det blir derfor viktig at en tar utgangspunkt i flere metodiske tilnærmingmåter.

Det ser ut for å være bred enighet om at de ulike delferdighetene under fonologisk bevissthet, på ulike måter har stor betydning for utviklingen av lesing og skriving. Forskning viser at tiltak som fremmer fonemisk bevissthet, bokstavkunnskap og språklige ferdigheter blant førskolebarn, i stor grad forebygger lesevansker i begynnerundervisningen. Et godt treningsopplegg bør også legge vekt på skriveaktiviteter og formell trening i rettskriving. Skriving og lesing er ferdigheter som understøtter hverandre og fremmer lese- og skriveferdigheten (Snow, Burns og Griffin, 1998). Valg av metode og tilrettelegging av leseundervisningen er avgjørende for læringsresultatet. Forskning viser at systematisk bruk av lydmetoden i begynnerundervisningen gir best resultat i leselæringen (National Reading Panel, 2000). Men det er viktig at ikke elevene blir stående på det fonologiske stadiet i leseutviklingen. Forutsetningen for å bli en god leser er at elevene tilegner seg parate ordbilder.

Det pedagogiske arbeidet må foregå på bred front. Det handler ikke bare om å lette lesingen. Det handler også om å skape meningsfylte lesesituasjoner som elevene opplever som viktige og verdifulle. Den mest effektive læringen, uansett metodisk innfallsvinke, finner sted i et miljø hvor læreren har interesse, varme og omsorg for den enkelte elev og hans eller hennes utvikling. Det skaper en følelsesmessig ramme av aksept og trygghet som bidrar til læring og framgang. Lærerens oppgave er å tilrettelegge undervisningen slik at elevene opplever å lykkes. Å framheve noe positivt skaper grobunn for vekst og utvikling. Det er også et godt utgangspunkt for å gi elevene tro på at de kan ta ansvar for egen læring.

Litteraturliste:

Adams, M. J. (1990): *Beginning to read. Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.

Bråten, I og Olaussen (1999): *Strategisk læring. Teori og pedagogisk anvendelse*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.

Catalado, S. & Ellis, N (1990). *Learning to spell, learning to read*. P.D. Pumfrey & C.D. Elliot (red.), *Childrens difficulties in reading, spelling, and writing*. London: The Falmer Press.

Clay, M.M (1993) *Reading Recovery: A Guidebook for teachers in training*, Auckland (NZ), Heinemann Education.

Dickinson, D. K., & Tabor, P.O. (Eds.) (2001). *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*. York: The Maple Press.

Elvemo, J. (2002): *La ordene bli mine - Om lese og skrivevansker*. Køber Forlag. 2.utgave.

Engen, L. (2003): *"Å lese for å lære" - Hvordan utvikle gode strategier for leseforståelse og læring?* Cappelen akademiske forlag.

Engen, L. og Andredassen B. (2003): *Ny start - et individuelt skriftspråklig stimuleringsprogram for småskoleelever*, Stavanger: Senter for leseforskning.

Engen, L m.fl. (2003): *Leseferdighet i 2. og 3. klasse våren 2002*. Delrapport. www.ls.no.

Espenakk, Unni. *TRAS-håndbok. Tidlig registrering av språkutvikling*. Tras-gruppen, 2003

Frost, J. (1999) *Lesepraksis, på teoretisk grunnlag*, Oslo: Cappelen Akademisk forlag.

Frost, J. og Lønnegaard (1995): *Språkleker - praktisk del*. Universitetsforlaget.

Frost, J. (2003): *Prinsipper for god leseopplæring*. Cappelen, Akademika forlag.

FUG, 2005: *Broer mellom hjem og skole - Håndbok om samarbeid mellom minoritetsspråklige foreldre og skolen*. Merkur-Trykk AS.

Hagtvet, B.E (1994): *Fra tale til skrift. Om prediksjon og utvikling av leseferdighet i fire til åtte års alderen*. Doktoravhandling, Universitetet i Oslo.

Hagtvet, B.E (1996): *Fra tale til skrift*. Cappelen Akademiske Forlag.

Hagtvet, B.E. (2002): *Skriftspråkkutvikling. Tale og skrifte i førskolealderen*. Cappelen Akademiske Forlag.

Handlingsplan for lese- og skriveopplæringen i Oppegård Kommune:[http://oub.no/Oppegaard/eSite.nsf/pub/MFNN5VFNZR/\\$file/MFNN5VFNZY.doc](http://oub.no/Oppegaard/eSite.nsf/pub/MFNN5VFNZR/$file/MFNN5VFNZY.doc)

Haugstad, O (2002): *Forberedende trening og begynnerlesing- 1. - 2. klasse*. Pedagogisk forlag.

Haugstad, O (2004): *Begynnerlesing - praktisk/teoretisk innføring*. Pedagogisk forlag.

Høien, T. og Lundberg, H. (2002): *Dysleksi - Fra teori til praksis*, Gyldendal Akademisk.

Høien, T., (2006): *LOGOSHÅNDBOK - Diagnostisering av dysleksi og andre lesevansker*. Logometrica AS.

International Dyslexia Society (1997): *The Role of Phonics in Reading Instruction*. A Position Statement of the International Reading Association.

Klingenberg, S.E og Skaar, E.i samarbeid med PPT og skolene på Ringerike (2001): *STAS - standardisert test I avkoding og staving*. Copyright.

KOAP (1997): *Et program for kartlegging av avkodingsprosesser*. Utviklet av stiftelsen Dysleksiforskning 1997, Stavanger.

KUF (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Nasjonalt Læremiddelsenter 1996.

Lindbäck, S.O. (red.): www.elevsiden.no 2003.

LOVE (L97): *Lese- og skriveopplæring*. Kirke-, utdannings og forskningsdepartementet. Nasjonalt læremiddelsenter (1999) GAN Grafisk AS.

Lyster, S.A.H og Tingleff, H. (1991): *Ringeriksmaterialet*. Privat utgivelse: v/Tingleff, Bottilrudvn. 12, 3500 Hønefoss.

Lyster, S.A.H og Tingleff, H (1999): *Språkverksted*. Hønefoss: Tingleff forlag.

Løge m.fl (1997): *Språkleker - som kan stimulere og utvikle førskolebarns språklige bevisshet*. Info Vest Forlag.

Nasjonalt læremiddelsenter (1995): *Kartlegging av leseferdighet 1. klasse - Lærerveiledning*.

Nordahl, Thomas: *Samarbeid mellom hjem og skole - en kartleggingsundersøkelse*. Rapport 8/00 NOVA.

Nordahl, Thomas: *Det vanskelige samarbeidet - evaluering av et utviklingsprosjekt om samarbeidet mellom hjem og skole*. Rapport 13/02 NOVA.

Olaussen, B.S 1996: *"Les for meg da" - Å lese for barn - en kosestund som kan hjelpe barn å bli gode lesere*. I Wold, A.H (red.): *Skriftspråkutvikling om hvordan barn lærer å lese og skrive*. Cappelen Akademiske Forlag.

Opplæringsloven og forskrifter - Med forarbeid og kommentarer 2005. Øystein Stette (red.). Pedlex Norsk Skoleinformasjon.

Pinell, G.S. (1989): *Reading recovery: Helping at-risk children learn to read*. Elementary School Journal.

PIRLS -rapporten: *En norsk kortversjon av den internasjonale rapporten om 10 åringers lesekunnskap*. Senter for leseforskning.

PISA -undersøkelsen (2003). Utdanningsdepartementet.

Pressley, M (1998): *Reading Instruction that Works. The Case for Balanced Teaching*. New York: The Guilford Press.

Pressley, M. (1998): *Reading Instruction That Works*. New York, London: The Guilford Press.

Pressley, M. & McCormick C.B. (1995): *Advanced educational psychology*. HarperCollins, New York. Report of the National.

National Reading Panel (2000): *Teaching children to read - An evidence-based assessment of the scientific literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: National Academy Press.

Rye, H. (2002): *Tidlig hjelp til bedre samspill*. Gyldendal akademisk.

Santa, C. M. (1999): *Lære å lese. En innføring i Early steps metoden*. Stavanger: Stiftelsen dysleksiforskning.

Snow, C.E, Burns, M.S og Griffin, P. (1998): *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. National Research Council, USA.

Snowling, M.J. (1996) Developmental dyslexia: An introduction and theoretical overview. In M. Snowling and J. Stackhouse (eds) *Dyslexia, Speech and Language: A Practitioner's Handbook*. London: Whurr.

Stanovich, K.E. (1980): *Toward an Interactive-Compensatory Model of Individual Differences in the Development of Reading Fluency*. Reading Research Quarterly.

Stortingsmelding nr.30 (2003-04): Kultur for læring. Utdannings- og forskningsdepartementet.

Strandkleiv (2006): *Motivasjon i praksis - Håndbok for lærere*. Elevsiden DA.

<http://lesesenteret.uis.no/forskning/dysleksi/> Publisert av Jostein Tollaksen (25.09.2006)